

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE.

UNIVERSITE MENTOURI DE CONSTANTINE
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION ET DE L'ORTHOPHONIE

N⁰ d'ordre:
Série:

THESE DE DOCTORAT ES SCIENCES

Option: psychologie sociale

RYTHMES SCOLAIRES ET REPRESENTATIONS SOCIALES

Etude analytique centrée sur un conglomérat de référents noyaux issus d'une population aléatoire d'enseignants du cycle primaire.

Présentée par :
Benabdelmalek Abdelaziz

Directeur de recherche :
Pr. Nacer Eddine LIFA

Devant le jury:

Pr Rouag Abla	Présidente	Université Mentouri Constantine
Pr Lifa Nacer Eddine	Rapporteur	Université Mentouri Constantine
Pr Maache Youcef	Examineur	Université Mentouri Constantine
Pr Laouira Omar	Examineur	Université E.Abdelkader Constantine
Dr Boudersa Leulmi	Examineur	Université Badji Mokhtar Annaba
Dr Hadeff Ahmed	Examineur	Université Mentouri Constantine

Année universitaire : 2010/2011

POUR LES MEMBRES DU JURY

Au souci performatif

Qui ont eu à lire et à critiquer ce travail

Pour l'affiner

Et lui donner la possibilité d'être utile, véhiculant un sens et profitable

Remerciements ;

Mes sincères remerciements au **Pr NacerEddineLIFA** pour l'aide précieuse et inestimable, la bienveillance et la confiance qu'il a su m'accorder présent à chacun des moments cruciaux, il a su m'encourager et me guider avec patience, qu'il me soit permis de lui exprimer ma fierté et ma reconnaissance d'avoir été mon directeur de thèse .

Toute ma reconnaissance et mes remerciements les plus sincères à Mme le **Pr Rouag Abla** ; pour ses sages conseils, ses apports constructifs, sa grande rigueur et son amour du travail bien fait ; ses qualités ont été d'un apport certain dans ma formation et dans ma trajectoire professionnelle.

Au **Pr MAACHE Youcef**, l'enseignant méthodique et déterminé dans tous les domaines, remarquable par son labeur ; il représente cette brillante référence à laquelle nous espérons ressembler.

Au **Pr ROUAG Hamoudi**, qui par son naturel et sa sociabilité, font de lui l'éducateur le plus déterminé qui a su m'accompagner en formation ainsi que les différentes générations versées dans le monde de l'éducation.

Au **Dr HADEF Ahmed** qui par ses encouragements et son soutien ont été le premium sans lequel ce travail n'aurait pas vu le jour, merci pour m'avoir immergé dans le monde infini de l'épistémologie.

Au **Pr LAOUIRA Omar** pour avoir accepté de nous faire honneur en rehaussant par sa présence, comme personne ressource et membre du jury, ma grande reconnaissance pour son soutien et ses enseignements sans commune mesure.

Je remercie également le **Dr LEULMIBoudersa**, qui a accepté de nous faire honneur pour partager ce moment de formation et de nous faire part de ses expériences riches en humanité et en éducation.

Mes sincères remerciements vont également au **Dr ADJALI Wassilaqui** m'a apporté sa précieuse aide à un moment ou à un autre de cette recherche.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants de l'institut de psychologie de l'UMC, à toutes les personnes qui se sont impliquées dans ce travail et notamment les enseignants et encadreurs des établissements scolaires ciblés par cette enquête.

A tous et à toutes les personnes, Nacer Mihoubi ; les citer dans le cadre de cette liste ne refléterait certainement pas la reconnaissance que je leur porte et qu'ils veuillent trouver ici l'expression de ma profonde gratitude.

DEDICACES

Avec les joies et les peines qui ont accompagné ce chemin ;

Accomplir une œuvre est naturel, la terminer est le rêve du vaillant humain ;

Aux êtres qui m'ont épaulé de leurs sources inépuisables, de sources d'affection, d'estime de soi, de valorisation de mines de bien;

Aux sources de mon imagination, d'inspiration qui ont généré de simples réflexions, une recherche de soi, une découverte ou une redécouverte de quelque chose de caché.

A tous les êtres chers ; Samia, mon épouse et mes deux enfants Yassira et Hachem, ma reconnaissance restera éternelle.

Table des matières

- Introduction.....	05
- Problématique.....	09
-Définition des concepts.....	13
- Intérêt de la recherche.....	18
- Objectifs de la recherche.....	20
- Etudes antérieures.....	21
Partie théorique	
Chapitre : 1 <i>Temps scolaire et rythmes biopsychologiques</i>	
<i>de l'élève.....</i> 25	
1 - La Chronobiologie.....	26
1 - 1 Les rythmes biologiques ; notions, formes et paramètres.....	28
1 - 1 - 1 Approche définitionnelle du rythme biologique.....	31
1 - 1 - 2 Synchronisations et organisation des rythmes biologiques.....	36
1 - 2 Transformation physiologique et efficience psycho	
Comportementale.....	37
1 - 2 - 1 Activation cérébrale et performance pédagogique.....	37
1 - 2 - 2 Aspects développementaux et apprentissages scolaires.....	38
1 - 2 - 3 Aménagement du temps scolaire et rythmes biologiques.....	41
2 - La Chrono psychologie.....	44
2 - 1 Les rythmes psychologiques ; notions et définitions.....	47
2 - 2 - 2 Activités intellectuelles et rythmes psychologiques.....	50
2 - 2 - 3 Attention, vigilance et rythmes scolaires.....	52
3 - Chrono psychologie et environnement socio culturel.....	56
3 - 1 l'environnement et ses effets sur les différentes alternances.....	57
3 - 2 Chrono psychologie et rythmes scolaires.....	63
Chapitre : 2 <i>l'aménagement du temps scolaire dans l'école</i>	
<i>algérienne.....</i> 68	
1 - La nouvelle conception pédagogique du cycle primaire.....	69
1 - 1 approche et méthodes pédagogiques.....	70
1 - 2 rôle et place de l'enseignant dans la nouvelle architecture scolaire.....	71
1 - 3 les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans	
l'enseignement primaire.....	71
1 - 4 structuration des programmes.....	71
1 - 5 organisation et structuration des matières.....	72

1 - 6 gestion du temps scolaire.....	76
2 - esquisses d'une approche systémique pour cerner les rythmes scolaires dans l'école algérienne.....	89
<i>conclusion</i>	105

Chapitre : 3 *Rythmes scolaires, savoirs et construction*

<i>des compétences</i>	106
1 - les savoirs et l'école.....	107
1 - 1 l'élève et l'appropriation des savoirs.....	111
1 - 2 Les rythmes scolaires et construction des compétences.....	117

Chapitre : 4 *Représentations sociales et champs*

<i>Educatifs</i>	121
1 - L'épistémologie du savoir naïf.....	122
1 - 1 Notions de représentations.....	124
1 - 2 Une orientation cognitive de la représentation sociale.....	127
1 - 3 Fonctions de base de la représentation sociale.....	129
1 - 4 Caractéristiques fondamentales de la représentation sociale.....	132
1 - 5 Organisation et fonctionnel de la représentation sociale.....	135
1 - 6 Abords Théoriques de la représentation sociale.....	139
1 - 6 - 1 Abords philosophiques et ethniques.....	139
1 - 6 - 2 Abords psychologiques.....	140
1 - 6 - 3 Abords psychosociologiques.....	142
1 - 7 Représentations sociales et champs éducatifs.....	144
1 - 8 Approche méthodologique dans l'exploration des représentations sociales.....	147
1 - 9 Instrument de recherche et techniques de recueil de données.....	148
<i>Conclusion</i>	156

Partie pratique

Chapitre : 5 <i>Les aspects méthodologique</i>	158
5 - 1 Rappel des hypothèses.....	159
5 - 2 Caractéristiques de l'échantillon.....	161
5 - 3 Population de recherche et échantillonnage	161
5 - 4 Les méthodes de recueil de données	164
5 - 5 Limites spatio temporelles.....	165

Chapitre : 6 *Analyse et interprétation des données*

<i>de la recherche</i>	166
6 - 1 Déroulement de la pré enquête.....	167
6 - 1 - 1 Interprétation des cartes associatives.....	178
6 - 1 - 2 Analyse de la carte associative.....	178
6 - 1 - 3 Démarche de l'analyse statistique de l'application des schèmes cognitifs de base.....	190
6 - 1 - 4 Démarche de l'analyse par évocation de vergés.....	198
6 - 2 Enquête	201
6 - 2 - 1 Position impressionniste	201
6 - 2 - 2 Analyse statistique.....	206
6 - 2 - 3 Constat et diagnostics.....	212
6 - 2 - 4 Analyse qualitative.....	214
6 - 3 Testing des hypothèses opérationnelles	230
6 - 4 Synthèse des résultats.....	232
<i>Conclusion</i>	234
<i>Références bibliographiques</i>	237
<i>Annexes</i>	244

Introduction

L'école est un lieu qui nous est commun, fréquenté de plus en plus par nos enfants, nos élèves, ils y passent de plus en plus de temps pour y apprendre de moins en moins de choses. « Cette institution dont la mission principale, fondatrice est la transmission aux générations montantes les moyens d'assurer tout à la fois, leur avenir et l'avenir du monde » (Meirieu, 2004)¹

Pour atteindre le statut de citoyen adulte, personne d'entre nous ne peut nier l'intervention dans son histoire d'autres êtres adultes ; qui n'ont cessé de façonner ses comportements et développer ses connaissances face à des situations problèmes auxquelles nous sommes confrontés.

L'école s'attèle à dessiner des fonctions d'une part : de socialisation, en préparant les enfants élèves à de nouveaux rôles sociaux et ceci à travers la mise en place progressive de situations d'apprentissage où la confrontation des personnes porteuses d'idées, de culture, d'images sociales nous révéleraient bien (refléteraient) notre image en nous favorisant l'accès aux différents savoirs.

D'autre part, la fonction de transmission des savoirs, son rôle est de promouvoir l'intelligence et la civilisation. Meirieu, (1992)² s'interrogeait à juste titre, s'il fallait opposer instruction et éducation car pour lui, l'école a toujours été écartelée entre deux vocations contradictoires en choisissant une solution elle abandonnerait l'autre, se consacrer exclusivement à la didactique, à la transmission des savoirs en s'appuyant essentiellement sur la dimension cognitive des individus; ou fournir à l'enfant un environnement chaleureux et lui permettre de croître et de se structurer sur le plan affectif. L'école ne doit pas sacrifier, ce qui d'un côté « est du ressort du connaître, tout ce qui concerne le savoir sur les choses » ni ce qui est de l'autre « tout ce qui est de l'ordre de l'épanouissement de la personne de son aptitude à la liberté et au bonheur ».

Mais l'école a abdiqué, les exigences fondamentales; les aspects les plus importants de l'intelligence et aussi les traits de la personnalité qu'une éducation doit cultiver, sont laissés inexplorés, sinon délaissés. Les préoccupations sont autres et les conséquences sont malheureuses.

L'école souffre, elle présente des difficultés multiples ; inhérentes à son fonctionnement d'une part l'absence de références éducatives et d'autre part un aménagement du temps scolaire aléatoire loin de respecter le développement, les besoins de l'enfant élève et ses rythmes de vie.

Devant cette situation, les parents et les enseignants s'inquiètent de la journée d'école caractérisée comme trop longue et trop fatigante.

¹Meirieu, P. **Faire l'école, faire la classe. P:33.**

²Meirieu, P. **L'école mode d'emploi. P: 97.**

Face à un tel constat nous ne manquerons pas de souligner l'intérêt manifesté par le Ministère de l'Education Nationale qui a installé pour la première fois une équipe de recherche (Janvier 1994 - 1997) au niveau de l'INRE, ainsi que l'organisation d'une journée nationale sur les rythmes scolaires organisée sous l'égide du conseil supérieur de l'éducation (Juin 1997), il serait aberrant d'ignorer cette problématique institutionnelle et ses effets influant sur la sociologie de l'environnement social sans pour autant oublier les déterminants biologiques et pédagogiques considérés comme responsables de l'échec scolaire. La temporalité scolaire définie comme enchâssée dans le temps de vie et l'articulation des temps scolaires, périscolaire et extrascolaire devient prioritaire.

En fait, les associations de parents d'élèves et quelques enseignants accusent en vrac les faiseurs ou synchroniseurs sociaux du temps scolaire, l'absence de recherches axées sur la chronobiologie et la chrono psychologie afin de déterminer les moments opportuns à la réceptivité intellectuelle, au pic de vigilance afin d'intercepter le message de l'enseignant et repérer les moments moins féconds stériles ou marqués par un creux où les performances sont décroissantes.

Les enseignants du cycle primaire vivent mal cette situation surtout après le dernier allègement des temps scolaires qui a touché les premiers paliers de ce cycle. Certains enseignants cherchent des explications et ne trouvent pas de réponses en admettant que les rythmes de l'aménagement du temps scolaire (ATS) se rapportent plutôt à la conception d'un emploi du temps loin de tout étayage scientifique qui définit l'étude des variations périodiques des comportements de l'enfant élève.

Rythmes scolaires, une problématique qui ne cesse de déstabiliser les conduites éducatives et s'est infiltrée au système représentationnel des enseignants du cycle primaire.

Cet objet de sens commun habitant actuellement, les imaginaires collectifs, de toutes les corporations éducatives, encadrement pédagogique, associations des parents, ainsi que les représentations sociales des enseignants du cycle primaire.

Nous nous attacherons à travers cette recherche à analyser les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires.

Pour ce faire, nous avons consacré une première partie introductive à la présentation de la problématique et aux objectifs de la recherche, quant au volet théorique nous l'avons scindé en quatre chapitres:

Le premier chapitre aborde les deux notions principales de cette recherche, en l'occurrence, la chronobiologie et la chrono psychologie à travers un développement notionnel articulé au temps scolaire et aux fonctions mentales et cognitives sans pour autant oublier l'importance de l'environnement socio culturel et ses effets sur les différentes alternances.

Le deuxième chapitre s'allèle à nous éclairer sur l'aménagement du temps scolaire dans l'école algérienne. Ceci exigera de nous de faire des renvois sur la nouvelle conception pédagogique du cycle primaire selon : les nouvelles approches méthodologiques et pédagogiques, le rôle et la place de l'enseignant dans la nouvelle architecture scolaire entre autre la structuration des programmes et la gestion du temps scolaire et en synthèse nous avons préféré intégrer une esquisse d'une approche systémique pour cerner les rythmes scolaires dans l'école algérienne.

Le troisième chapitre s'intéresse aux rythmes scolaires, les savoirs et la construction des compétences ; pour ce qui est du quatrième chapitre on s'est polarisé sur l'épistémologie du savoir naïf en abordant les éléments notionnels de la représentation, son orientation cognitive, ses fonctions et caractéristiques fondamentales ainsi qu'une approche méthodologique pour l'exploration des représentations sociales.

Pour clore le versant théorique, nous avons investi les abords théoriques de la représentation sociale, à savoir l'abord ethnique et philosophique, l'abord psycho social, l'abord psychologique et en dernier lieu, nous avons préféré un éclairage de l'émergence de ce concept dans l'un des champs des sciences humaines en l'occurrence le champ des sciences de l'éducation. Notre choix a porté sur cette discipline pour marquer la fonction et l'articulation du thème en rapport avec les représentations. Dans la deuxième partie de cette recherche, notre cheminement méthodologique nous amène au contexte pratique, où nous avons formulé nos hypothèses et défini les concepts opératoires de la recherche. Ce premier temps nous a aidé à constituer la population de recherche et son échantillonnage.

Dans un deuxième temps nous nous sommes obligés de présenter les considérations méthodologiques, en l'occurrence la carte associative et le modèle des schèmes cognitifs de base ; outils de recueil de données, sans oublier les limites de la recherche.

Quant au volet pratique de la recherche, nous avons commencé avec la pré enquête, puis présenté les résultats obtenus à travers la carte associative, les schèmes cognitifs de base puis la méthode d'évocation de Vergès. Avant d'entreprendre l'enquête proprement dite nous avons jugé utile de faire lumière à travers une position impressionniste combien utile dans l'exploration à la recherche

d'informations, puis une passation du questionnaire standardisé emprunté à Rouquette et Râteau. La passation du questionnaire a été suivie par la présentation des résultats, puis une interprétation statistique et une analyse qualitative. Et pour clore, une présentation d'une synthèse accompagnée de la conclusion générale.

Problématique

L'éducation et la formation du citoyen constituent une œuvre d'intérêt national, qu'aucun pays ne peut franchir le seuil d'un développement durable sans une maîtrise au préalable de son système éducatif.

Après quatre décennies d'indépendance et d'histoire, cette échéance a été longuement considérable et appréciable pour édifier et mettre en place les jalons d'un système éducatif national ; qui porte en son sein l'originalité identitaire et l'universalité des savoirs.

Certes, l'Algérie a connu des phases meurtries où le paysage de notre société était presque déculturé et une économie extravertie, sous développée ; quant au système éducatif, il vivait une situation peu reluisante limitée dans ses missions à défaut de moyens et d'encadrement accompagnée d'une absence de repères définissant, tantôt les finalités éducatives conséquences d'une certaine idéologie éducative, qui éclairait les chemins du savoir que doit emprunter l'institution scolaire. L'enjeu était de taille à savoir proclamer une sincère volonté d'ouverture sur la modernité intellectuelle et sociale, qui ne sera garantie qu'à travers une école qui marquerait le développement et l'authenticité culturelle et un modèle scolaire appelé à supplanter les schémas traditionnels qui ont longtemps « barricadé » l'école algérienne derrière une série d'atavismes culturels. (Toualbi, 2004)³.

Ainsi la problématique de l'éducation refait surface et devient une problématique nationale à ce titre Ardoino : « juge que l'un des plus étonnants paradoxes de la problématique éducative contemporaine est sans doute, que l'on attend de l'éducation qu'elle contribue à des changements sociaux, mais quand il s'agit de transformer le système éducatif lui-même, inefficace de par sa sclérose, on oublie de faire appel à l'éducation des éducateurs et on procède par voie purement organisationnelle » (Ardoino, 2000)⁴.

Ceci nous amène à dire que notre projet « social » dont l'ossature est construite d'un ensemble de valeurs, de patrimoine culturel social et de connaissances ; construit véritablement le socle de base de notre projet éducatif.

³Toualbi, N. *Défis et enjeux d'une société en mutation*. P : 20

⁴Ardoino. *Les Avatars de l'éducation*. P:26.

Le projet social ou projet éducatif vient donc à point nommé mettre fin à cette ambivalence de valeurs, qui bien qu'elle ait pu être sociologiquement compréhensible, fût tout de même à l'origine de nombreuses dysfonctions scolaires, ceci a laissé une appréciation et une évaluation indéfinie avec des espérances d'aller vers des réformes en profondeur qui toucheraient la philosophie ou sinon l'ancrage social de l'éducation.

Les pouvoirs publics en Algérie se sont sentis interpellé par cette problématique qui demeure le garant d'un devenir plein de progrès à l'intérieur de l'école si cette dernière est à l'écoute des besoins des citoyens en s'inspirant des orientations de toutes les institutions faisant partie du paysage de l'éducation et de la formation.

Le projet de l'école et le projet de société restent désormais deux pôles imbriqués dans un processus dynamique assurant et provoquant le changement, qui reste clé de voute de toute réussite et de toute réforme organisationnelle de l'institution éducative

Le projet de l'éducation en Algérie, au vu de la refonte pédagogique, exige l'harmonisation et l'adhésion de toutes les ressources afin de juguler un développement action dont les objectifs sont d'inculquer les savoirs, leurs permettant un épanouissement culturel, une conscience sociale en les préparant à des rôles sociaux sereins, à devenir citoyens.

Pour concrétiser ces intentions le système éducatif Algérien, n'a pas manqué d'appliquer une démarche évaluative, des constats de situation, des expertises pédagogiques afin de parer aux dysfonctionnements, aux situations lacunaires constatés à tous les niveaux. Aussi, conviendrait-il de bien distinguer qu'une réforme a été engagée comme alternative à la fois globale et opérationnelle véhiculant le changement qualitatif et l'efficacité des compétences tant des apprenants que celles des éducateurs.

Six années après la mise en place de cette réforme, nous avons constaté que les premiers effets ont dûment polarisé l'accommodation des contenus de programmes, leurs structurations, et la formation des formateurs, ce qui dénote d'une parcellisation de l'audit pédagogique effectué.

A cette parcellisation s'ajoute « l'escamotage » pur et simple de pratiques pédagogiques dans leurs dimensions fonctionnelles.

En effet, celles-ci n'ont eu aucun droit de regard ou de réflexion ou d'analyse, de ce fait aucun débat n'a pu être initié sur le temps scolaire réservé aux apprentissages des différents savoirs.

Au vu de cette absence de débat et de recherche effectués en chronobiologie et en chronopsychologie, beaucoup de parents et d'enseignants tentent de tirer la sonnette d'alarme et d'alerter les pouvoirs publics et le ministère de tutelle sur l'importance du temps de l'enfant au sein de l'école.

Ils partent tous de l'évidence « avérée » que tout découpage artificiel du temps scolaire doit considérer et respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant et sa progression.

Cependant, la réalité est bien différente, le même rythme est imposé à tous. Cette organisation du rythme scolaire escamote l'assimilation, la compréhension et ne donne aucune chance à l'implication, l'attention et la vigilance, et la non réceptivité du message de l'enseignant dues en majorité aux fluctuations des différents rythmes bio psychologiques de l'élève d'où l'idée d'aménager le temps scolaire avec rythmicité et de réfléchir à des emplois du temps journaliers, hebdomadaires et annuels adaptés favorisant le développement de la personnalité de l'enfant dans toutes activités physiques et intellectuelles et par là faire reculer le phénomène de déscolarisation et de décrochage scolaire.

Ce fonctionnement du temps scolaire a laissé entendre qu'une partie importante d'enseignants persiste dans leurs positionnements en évoquant les difficultés d'apprentissage et d'adaptation plus ou moins lourds nécessitant des interventions ciblées et soutenues de leur part.

La problématique des rythmes scolaires devient de plus en plus récurrente et se pose avec acuité lors des regroupements, rencontres et journées d'études, il faudrait rappeler qu'une timide expérience avait été tentée par le ministère de l'éducation dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire (1994/95) et qui a ciblé une partie de niveaux scolaires représentant (400)établissements, elle a consisté en l'adoption de « l'horaire continu » 08h-14h, avec un volume horaire journalier de 06h.

L'objectif était l'allègement des programmes et horaires, afin que l'on puisse introduire des temps périscolaire et extra-scolaire, néanmoins cette modeste expérience manquait d'accompagnement et par conséquent a été annulée.

Le discours à propos de la temporalité scolaire, départage les opinions et les attitudes des différents éducateurs, parents et partenaires sociaux.

A l'évidence, la diversité des opinions, nous interdit de donner des réponses univoques à ces questions. Et si on rassemble les points précédemment cités, on en conclut facilement que c'est toute l'organisation de l'établissement scolaire qui est concernée par l'aménagement du temps scolaire.

Face à cette pluralité des représentations sociales des enseignants à l'égard des aménagements du temps scolaire et qui se caractérisent par une complexification des tâches et missions; que nous comptons explorer leur système représentationnel et leurs attentes en direction des rythmes scolaires à travers la question problème suivante:

Y-a-t-il homogénéité ou hétérogénéité des représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires ? Y-a-t-il unicité ou pluralité des représentations sociales des enseignants du cycle primaire en direction des rythmes scolaires ?

Cette recherche tend alors, à projeter un éclairage afin d'analyser le contenu des représentations sociales des enseignants en direction des rythmes scolaires, ce qui permettrait de comprendre leurs images et les modes cognitifs qui orientent leurs actions. A ce titre Roussiau (1999), évoque : les représentations sociales étant le fondement de la pensée sociale agissante, l'analyse de celles-ci est utile pour comprendre et expliquer la nature des liens sociaux, les pratiques sociales et les relations intra et inter groupes.

L'exploration du contenu des représentations sociales, nous permettra un repérage des différents constituants du conglomérat des référents noyaux émanant des enseignants du cycle primaire, ainsi nous pourrions même recueillir des connaissances sur l'objet de recherche.

Hypothèse générale :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires mettent en scène un dysfonctionnement multiforme lié à une pluralité de référents noyaux s'inscrivant dans une logique de saturation.

1 - Définition des concepts de la recherche :

Nous tenterons un repérage conceptuel afin de délimiter l'objet espace de recherche. Les concepts de rythmes scolaires, représentation sociale et enseignant du cycle primaire nécessitant un travail de balisage pour donner sens à leurs utilités opératoires.

1-1 Rythme scolaire : ce concept peut vêtir plusieurs sens, d'une manière générale et littérale, il est défini comme caractère appartenant à une suite de phénomènes externes ou internes quand leurs successions au fur et à mesure qu'elle se produit est perçue ou reçue comme manifestant une certaine organisation intérieure qui vient caractériser la période du temps durant laquelle se déroule, pour pouvoir être qualifiée de rythme. Cette organisation doit être représentée plus ou moins une grande similitude et une régularité, exemple : le caractère d'un mouvement de temps forts et de temps faibles le rythme cardiaque, le rythme veille sommeil. Dans le dictionnaire de psychologie (Sillamy, 1994)⁵ le rythme est défini comme alternance régulière de certains événements.

⁵Sillamy, N. Dictionnaire de la psychologie. P: 228.

Exemple : les fonctions organiques (battement du cœur –sommeil –cycle menstruel)il poursuit ;comme le monde dans lequel nous vivons (succession jour et nuit –saison) sont rythmés.

Chaque individu a son rythme propre qui dépend, à la fois de son tempérament et de son éducation dans notre société, où l'apprentissage du rythme commence à la naissance avec l'allaitement et les soins corporels à intervalles réguliers ; toutes nos activités alors sont rythmées et réglées : l'école, le travail, les loisirs ; ce qui donne à notre existence son style particulier, un peu obsessionnelle.

On peut dire alors, que tout être ne peut vivre en dehors de ses variations périodiques cycliques, souvent présentées en deux formes, la plus réponde est celle des rythmes biologiques où nous sommes tout le temps soumis, comme l'alternance, de jours et des nuits (rythmes circadiens)ou aussi des rythmes plus vastes et saisonniers (rythmes circannuel)exemple : les saisons –la marée.

En effet, il existe une forme de rythme endogène que nous vivons de l'intérieur et dont la principale mission est de régler le déroulement des phénomènes biologiques des différents organes en rapport avec l'alternance veille sommeil, exemple : le rythme électro encéphalique –le rythme hépatique.

A l'inverse de ses rythmes biologiques, il existe des rythmes sociaux imposés par la vie sociale tels que les rythmes professionnels (fin de semaine), les rythmes collectifs (heure de pointe –congés – vie urbaine –jours de repos –vacances) et qui ne sont pas sans retentissement psychosomatique comme le précise Lafon (1997)⁶, dans ses explications.

Quant au rythme scolaire, sa signification est tellement étanche avec la chrono psychologie et au regard de ses exigences en rapport avec la rythmicité des variables psychologiques de l'élève en situation classe telles que : la vigilance –l'attention –le traitement de l'information –la mémorisation etc.....

Goldstein en a parlé depuis longtemps (cf,Goldstein, la structure de l'organisme :285,314) selon lui l'éducateur doit choisir le moment opportun pour transmettre son message afin que son action ne soit pas stérilisante ;pour lui il doit l'accomplir selon un rythme optimum qui soit propreà l'enfantet il ne peut vraiment connaître ce rythme qu'après l'avoir amené à la recherche et à la découverte lui-même

La notion de rythme scolaire semble être récente, elle a remplacé peu à peu celle d'emploi du temps ; elle émane du champ de la chrono psychologie scolaire dont l'objet est : « l'étude des variations périodiques des comportements de l'élève »Elle s'attèle au suivi des rythmes des activités psychologiques des enfants à l'école, au moment et aux conditions les plus favorables aux apprentissages des enfants,afind'optimiser l'efficience cognitive des élèves en agissant sur ces éléments.

⁶Lafon, R. Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatre de l'enfant. P: 921.

Le but recherché est l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement par une utilisation plus efficace du temps.(Mekidèche, 1998)⁷.

Selon Testu (1993), le vocable de l'aménagement du temps scolaire est plus répandu dans le discours scientifique et même officiel en Europe, pour cela il me paraît que la notion de rythmes scolaires recouvre une certaine ambiguïté.

Ce concept désigne soit les rythmes temporels environnementaux de l'élève ,c'est-à-dire l'alternance des moments de repos et d'activités scolaires imposées par l'école à l'enfant ,soit les emplois du temps ,soit les fluctuations des variables biologiques et psychologiques .Et c'est dans ce second sens que chronobiologie et chrono psychologie étudient les rythmes scolaires.

1-2 Représentation sociale :

Représentation sociale : représenter est un mot venant du latin « repraesentare » rend présent. Le dictionnaire Larousse précise qu'en philosophie, la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit et qu'en psychologie c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet.

Cette notion de représentation a commencé à s'imposer en psychologie au moment où la discipline remettait en cause les approches exclusivement basées sur le comportement. Et, dans le même ordre d'idées, nous pourrions dire qu'une représentation constitue l'action qui rend sensible quelque chose au moyen d'un aspect figuratif.

A partir des esquisses définitionnelles, il ressort qu'on est devant des mots clés pouvant approcher cette notion de représentation :

- Tout le monde s'accorde à dire qu'une représentation est de tout le temps véhiculée par un individu (enseignants ou un groupe social, équipe de football),
- On ne peut imaginer une représentation sans objet qu'il soit réel, imaginaire, présent, absent. Ce même objet requis peut prendre d'autres formes de phénomènes naturels ou événements matériels. Exemple, dans une classe littéraire, on se demande comment les élèves se représentent les mathématiques analytiques,
- On emprunte souvent le mot perception pour expliquer le mot représentation. C'est pour cette raison qu'on fait recours à la sensorialité visuelle, auditive, tactile ou par expérience.

On peut en déduire maintenant, en conclusion, qu'il n'y a de représentations sans objet et que ce dernier est intimement rattaché à un sujet.

⁷Mekideche, T. **Gestion du temps à l'école fondamentale. P: 250.**

- **Elle a un caractère constructif**, la représentation construit la réalité sociale. Pour Abric(1997), toute réalité est représentée c'est à dire appropriée par l'individu ou le groupe social, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.

L'étude de représentation désigne la construction de référent émanant d'une réalité sociale, d'une construction de cognitions.

Les enseignants du cycle primaire, dans notre recherche, ont pu construire un cadre référentiel idéologique des postulats de base propres à leurs comportements et à leurs positions. Cette élaboration constitue un modèle de pensées à partir duquel les enseignants intègrent leurs valeurs, leurs principes qui véhiculent leurs conduites.

- **Elle a un caractère autonome et créatif** : la représentation sociale a des retombées directes sur nos attitudes, nos comportements, notre manière d'agir.

Pour notre part, les enseignants du cycle primaire manifestent des réactions hétérogènes à l'égard des rythmes scolaires. Cette pluralité réactionnelle trouve son essence dans le savoir élaboré et partagé par cette corporation durant les moments de l'exercice professionnel.

1- 3 Enseignant:

Le mot, pris dans son sens collectif, s'applique à toute une catégorie de personnels qui relève du Ministère de l'éducation nationale. Une deuxième définition a été proposée par l'UNESCO concernant le personnel enseignant -Paris Octobre 1966.

Le mot « enseignant » désigne toutes personnes qui, dans les écoles, ont une charge de l'éducation des élèves »

Pour mieux expliciter cette définition un peu restrictive, C.V Good (Dictionnaire of éducation) en propose une plus large :

a/ Personne officiellement chargée de guider ou de diriger les expériences d'élèves ou d'étudiants dans une institution publique ou privée,

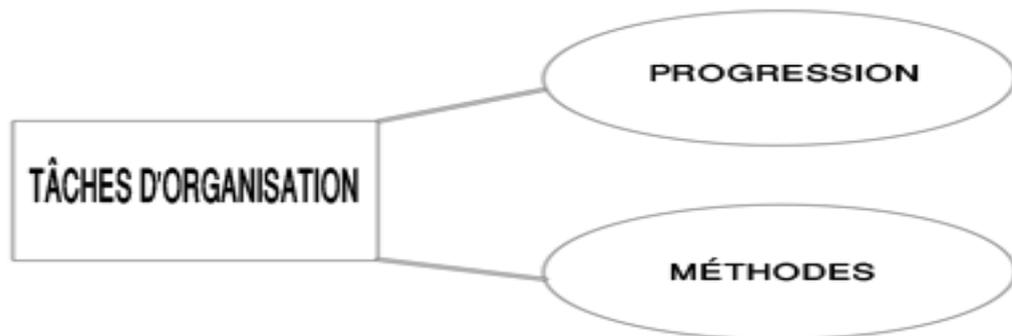
b/ Personne qui, grâce à son expérience riche ou exceptionnelle ; peut contribuer à la croissance et au développement d'autres personnes qui entrent en contact avec elle.

c/ Personne qui instruit, d'autre part la conception de l'enseignant sans éducation est révolue, elle est de l'ordre du leurre ; car l'enseignant de par sa position de transmetteur de savoir, il le communique comme il agit sur le comportement de l'enfant en le modifiant, sur ses attitudes, sur sa manière d'être dans le groupe social.

Enseignant, ce terme recouvre une large expression (instituteur – professeur- maître de conférences des universités – enseignants chercheurs) toujours est-il que ce mot ne cesse de prêter à discussion, ce qui nous rend la tâche difficile à ne s'en tenir à une seule définition.

Pour le Littré, l'enseignant est celui qui enseigne, celui « qui transmet des connaissances et en contrôle l'acquisition ».

Après cet essai de définition, il nous est maintenant possible de délimiter les missions attribuées à cet acteur éducatif. De par ses compétences et son profil pédagogique, l'enseignant organise les progressions pédagogiques de ses enseignements afin que les apprenants acquièrent et assimilent les connaissances dispensées.



- L'enseignant accompagne les élèves dans l'élaboration et l'acquisition des connaissances selon des méthodes appropriées et des rythmes d'apprentissages adaptés à tout un chacun en prenant en compte les variables différentielles.

- L'enseignant en sa qualité d'éducateur se sent responsable de l'ensemble des activités dispensées aux élèves (activités scolaires, pédagogiques et vie institutionnelle)

- L'enseignant supervise les activités scolaires et établit les évaluations et le suivi des productions pédagogiques de l'élève.

Pour réaliser toutes ces missions, cet acteur participe aux différentes sessions de formation continue qui lui sont destinées. A cet effet, il s'implique davantage dans les entités de recherche organisées pour débattre les problématiques qui ont trait à la pédagogie, à la didactique, à la diffusion de nouvelles connaissances et aux dispositifs d'évaluation et de docimologie.

2- Intérêt de la recherche :

Depuis la mise en place de la réforme du système éducatif en Algérie, les parents et les enseignants n'ont pas cessé d'interpeller le Ministère de l'Education à propos de la problématique de la temporalité à l'intérieur de l'institution école.

Tout le monde s'accorde à dire que les enseignants exercent dans un climat de tension voire même de pression et ceci se traduit sur les comportements des élèves qui affichent une fatigue et une saturation cognitive ; générant des risques de décrochage et de vulnérabilité.

Ce constat est réel, personne ne peut l'ignorer ou le nier et ceci donne lieu à une réflexion ou une exploration des représentations sociales des enseignants du cycle primaire autour des synchroniseurs du temps scolaire, responsables des rythmes de vie de l'enfant élève.

Cette problématique s'inscrit dans un projet global où les décideurs en la matière doivent impérativement œuvrer en installant des équipes de recherche mixtes afin d'investir des pistes de réflexion à propos de l'échec scolaire, le décrochage scolaire, l'absentéisme et d'autres préoccupations d'ordre didactiques ou docimologiques.

Cette recherche se veut être un des maillons de ce grand chantier pédagogique, elle tentera de se frayer des espaces de recherche relatifs aux questions suivantes :

- les emplois du temps, les calendriers scolaires sont-ils élaborés en fonction des exigences économiques, politiques et religieuses de la société des adultes ?
- la notion des rythmes scolaires est-elle assimilée aux emplois du temps et aux calendriers scolaires imposés par les synchroniseurs sociaux et environnementaux ? Est-elle assimilée et comprise comme fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques des élèves, en situation scolaire ?

Quant aux perspectives de cette étude, elles dessineront une réorganisation des rythmes scolaires en mettant au diapason une rythmicité hebdomadaire, journalière, respectant l'âge, l'équation, du profil journalier et la performance mentale ; tout en restant à l'écoute des besoins de développement de l'élève, ses capacités, ses difficultés d'apprentissage (les contraintes individuelles).

Ces interrogations, nous permettent sans doute de concilier les temps scolaires avec les moments de vigilance, d'attention ou de réceptivité intellectuelle, (le pic vigilance, le temps moins fécond) en réaménageant le temps scolaire réservé pour les différentes disciplines et matières enseignées.

Ceci consisterait à justifier le volume horaire alloué aux différents apprentissages et de pallier aux programmes massifiés, considérés comme lourds exigeant un investissement temporel quantitatif et où les élèves éprouveront un épuisement, et des sensations de stress et d'angoisse.

Toutes ces questions nous conduisent à repenser les fluctuations périodiques du temps scolaire ; tout en avançant les questionnements ci-dessous:

- Pourquoi un aménagement de 06 jours par semaine ? Avec 06 heures jours ?
- Avons-nous songé à stratifier le temps scolaire (péri-extra-scolaire) ?
- Faut-il alléger la journée scolaire et allonger les pauses méridiennes ?

3- Objectifs de la recherche :

Cette recherche tente d'articuler une pratique pédagogique représentée par les rythmes scolaires à une fonction intra psychique représentée par le système de représentations sociales. Cette réflexion, si elle arrive à caractériser le dit système, elle tracera en fait les lignes directrices de l'engineering pédagogique, objet incontournable dans les processus d'apprentissage et d'enseignement.

Les objectifs de cette étude, dessineront certainement l'identification des représentations sociales des enseignants du cycle primaire en direction des rythmes scolaires sous l'angle des contenus et ceci consiste à matérialiser les objectifs suivants :

- Cerner les représentations sociales des enseignants du cycle primaire sous l'angle des contenus ;
- Discerner les similitudes et les différences des représentations sociales afin de dégager les éventuelles spécificités ;
- Déceler la nature de représentations vis-à-vis des rythmes scolaires en relation avec les processus d'acquisition, en quelque sorte nous essayerons de donner sens aux différentes configurations et images et même appréhender ce qui les dynamise.

Le rapport des représentations sociales et rythmes scolaires conduirait certainement à des effets sur le fonctionnement pédagogique à l'intérieur des institutions scolaires de part :

- L'organisation des pratiques pédagogiques,
- Les méthodes et didactiques,
- L'organisation des temps et moments (scolaire et périscolaire),
- La formation des éducateurs.

Après ce modeste cadrage des objectifs et pour lever toute ambiguïté, il est essentiel de définir ce que ne prévoit pas cette recherche et ne peut prétendre le faire. Elle n'est pas une étude objectivée ni expérimentale ni exhaustive, elle est loin d'être une ébauche clinique avec des analyses profondes, pénétrantes et elle ne se donne pas comme objectifs de faire des évaluations sinon de saisir et d'interroger les représentations dans leur totalité.

4- Etudes antérieures :

Tout chercheur face à un objet de recherche, ne part pas d'un néant ou d'une évidence longtemps vérifiée. Au contraire il est primordial pour lui de faire lecture des différentes littératures de recherche antérieures et qui corroborent avec sa thématique, ceci renforce son exploration et l'oriente dans ses réflexions.

En effet, peu d'études au niveau local ont été menées en rapport avec les rythmes scolaires, néanmoins ce même créneau de recherche fait l'objet de plusieurs études appliquées, institutionnelles animées par des équipes pluridisciplinaires.

Pour notre part, nous allons nous focaliser sur le travail de Testu, (2008) et ses collaborateurs dans son ouvrage : Rythmes de vie et rythmes scolaires (Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques)

Quant aux études locales, nous citerons le travail de Mekideche(1998) : Gestion du temps à l'école fondamentale, communication présentée lors des journées d'études organisées par le conseil supérieur de l'éducation-Constantine juin 1997. Testu et son équipe ont voulu répondre à la question fondamentale : quand l'élève peut-il apprendre ? C'est l'objectif de celui-ci : il présente tout d'abord les rythmes biologiques (alternance veille sommeil) et psychologiques des enfants scolarisés, puis dans un deuxième temps il explore les recherches et évaluations des terrains enfin il propose des solutions à la question du réaménagement du temps scolaire.

Ce que propose Testu est une étude approfondie des réponses à la question « quand ? »

Quand est-il le plus indiqué d'apprendre ? (échelle journalière – hebdomadaire-annuelle) l'écolier est-il le plus vigilant, le plus attentif ? Quand est-il plus réceptif l'acquisition des connaissances ? Ces questions ont été étayées sur terrain pour connaître les différentes fluctuations du rythme bio psychologique de l'enfant afin de mieux cerner le pic vigilance et les moments moins féconds Suggestion d'aménagement du temps scolaire, selon le temps d'investissement pédagogique possible en adéquation avec ses ressources mobilisables en énergie voir les durées possible et effective(Vermeil 1979)⁸.

⁸ Vermeil G. La fatigue à l'école. P: 49.

Tableau 01

Répartition du volume horaire hebdomadaire selon Testu(2008)

Age (en années)	Jours	Horaire journalier	Horaire Hebdomadaire
6-7 (CP), 7-8 (CE1) 8-9 (CE2)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	9h - 12h 14h30 - 16h	21h
9-10 (CE1),10-11 (CE2),11-12 (6 ^e), 11- 13 (5 ^e)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	8h30-12h 14h30-16h	25h30
12-13 (4 ^e),13- 14(3 ^e),14-15(2 ^e)	Lundi mardi jeudi vendredi samedi matin mercredi matin	08h30-12h 14h30-16h30 09h30-12h00	28h
16-17(1 ^{er})18- 19(terminale)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi Mercredi matin samedi matin après - midi	08h30-12h30 09h30-12h14h30- 16h30(2fois)14h30- 17h30(02fois)	31h

CP : Cours préparatoire
CE1 : cours d'études 1
CE2 : cours d'études 2

Figure 01

Distribution du volume horaire journalier en durée possible et effective selon (Vermeil,1979)

Données de la chronopsychologie

Durée de travail possible par jour

Âge	Durée de travail possible	Durée effective
6 – 7 ans	2 h à 3 h	
8 – 9 ans	3 h à 4 h	
10 – 11 ans	4 h à 5 h	

Pour ce qui de la communication de Mekidèche, (1998) elle s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche mené au sein d'une équipe à l'INRE. Il traite de l'adéquation emploi du temps scolaire – rythmes scolaires, comme facteurs de réussite ou d'échec scolaire. Cette communication voulait vulgariser la problématique du temps scolaire, en proposant une analyse des résultats des différentes expérimentations menées en chronobiologie et en chrono psychologie.

Mekidèche, (1998) s'interroge à juste titre si les possibilités d'application pourraient se faire en Algérie. Cet article se veut être une contribution à la réflexion, à l'évaluation des pratiques actuelles et futures de la gestion du temps scolaire à l'intérieur de l'école fondamentale.

En conclusion, il ressort d'après Mekidèche, (1998) que nous restons un peu réticents quant à l'application systématique des résultats obtenus ailleurs, une grande question s'impose à propos des recherches en chronobiologie et en chrono psychologie en l'absence des équipes pluridisciplinaires.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1

Temps scolaire et rythmes biopsychologiques de l'enfant élève

1 - La chronobiologie :

Tout enfant vit dans un environnement avec lequel il codifie un langage courant, témoin d'une adaptation qui ne se réduit pas aux réactions de son corps aux différents stimuli qu'il reçoit : physiques, sociaux et même culturels mais à une dynamique de développement. Notre vision du mécanisme d'adaptation ne peut vêtir une vision réductrice du développement de l'enfant aux taux importants d'informations reçues et que tout ce qui lui advient concerne autant son potentiel psychique (le psychisme) que son corps (constituant somatique).

C'est pourquoi, étudier son adaptation sinon son équilibre fonctionnel, en ne considérant que son organisation physique, physiologique et en oubliant l'importance des activités symboliques qui interviennent dans les manifestations de son comportement éducatif, n'aurait aucun sens.

Le grand biologiste René Dubos, (1976) cité par Schmitt in revue CEMEA, remarque avec finesse que la langue anglaise possède deux expressions différentes pour exprimer les réactions du milieu, soit des parties de l'organisme prises séparément, soit de l'être humain dans sa totalité ».

La littérature scientifique dans ce contexte refuse d'admettre le dualisme corps (biologie) esprit (psychologie) et il n'est pas davantage acceptable de vouloir ignorer l'influence sur nos comportements des réalités biologiques que de refuser de prendre en compte notre vie psychique (vie qualifiée par les anciens biologistes de souterraine) sous le prétexte qu'elle n'est pas mise en équation.

C'est dans cet ordre d'idées que nous, éducateurs qui consacrons nos efforts à modifier le comportement des apprenants, à promouvoir une nouvelle éducation et un nouveau regard du sens au savoir, devons impérativement prendre en considération la dualité chronobiologie – chrono psychologie comme relation complémentaire.

Cette idée reprise, en effet comme d'une singulière actualité lorsqu'on sait que les apports de la biologie confirment ce que des générations d'éducateurs ont su déduire de l'observation des élèves et de la mise en œuvre de méthodes et de didactiques plus aptes à tenir compte de leurs véritables besoins.

Pour mieux étayer ce discours théorique, nous proposons des exemples issus des réalités éducatives auxquelles nous sommes confrontés :

- De l'influence déterminante de la motricité et de l'activité dans le développement perceptif, dans la construction de l'espace ou dans l'acquisition des outils de connaissances ;
- De l'importance capitale des milieux dans lesquels naît et grandit l'enfant, notamment à certaines périodes sensibles au cours desquelles de nombreuses fonctions cognitives ont besoin pour

s'actualiser de rencontrer les stimuli (contenus programmes scolaires, périscolaire, parascolaires) qui les rendront opérationnelles ;

- De la nécessité de respecter les grands rythmes biologiques, psychologiques, les caractéristiques individuelles, et de connaître les facteurs qui perturbent ces rythmes.

A cet effet, nous focalisons à travers notre recherche l'étude des rythmes biologiques, psychologiques et des processus adaptatifs d'un être en construction, en l'occurrence l'élève du cycle primaire, soumis à des variations bio périodiques. Celle-ci apporterait sans doute des arguments à travers les représentations sociales des enseignants pour changer les structures et les pratiques pédagogiques de l'école.

Ces arguments, combien utiles au moment où le Ministère de l'Education Nationale commence à s'interroger sur les rythmes scolaires sans parvenir toutefois à dépasser l'analyse descriptive du volume horaire par classe et par palier et sans pour autant lancer des équipes de recherche pouvant explorer la synchronisation entre les rythmes biologiques et les capacités psychologiques. Pour comprendre les variations périodiques, physiologiques, physiques et psychologiques propres aux élèves en situation scolaire, il s'agirait donc de concilier deux rhythmicités (biologique et psychologique).

1- 1 Les rythmes biologiques ; notions, formes et paramètres :

Le mot «chronobiologie » revêt un caractère un peu complexe, mais donne un sens exact selon l'acception des recherches dans lesquelles les phénomènes biologiques sont étudiés en fonction du facteur important qu'est le temps.

Les études rétrospectives et historiques ont proposé des esquisses définitionnelles propres au concept temps et ceci selon l'expression que voulait lui donner l'être humain à travers son vécu civilisationnel.

Si les civilisations orientales ont voulu se représenter le temps comme un mouvement circulaire, ou plus subtilement, comme une sorte de spirale : la chose progressait en même temps qu'elle revenait sur elle-même.

Cette conception spirale du temps est une chose extrêmement connue en orient, de même que de vieilles disciplines médicales qui ne sont fondées sur aucun fait expérimental, l'admettent implicitement. Cette dernière lui donne un aspect cyclique, de telle façon qu'il ne se projette pas en une droite mais plutôt prend la forme d'un cercle. Selon l'acception chinoise, le temps n'est pas la somme des événements qui nous entourent ou nous transcendent mais le temps remplit l'espace dans lequel on vit, il englobe les objets, les êtres et les choses qui nous entourent.

Néanmoins, dans les civilisations occidentales, le temps était considéré comme une durée, un phénomène linéaire, un mouvement infini, irréversible, ne connaissant pas son début ni sa fin : une série d'événements qui se succèdent sans aucun retour. Les civilisations agraires auxquelles nous appartenons, reconnaissaient l'existence des phénomènes périodiques dans la nature et leur survie était liée à ces rythmes. Il y a les moments où l'on peut travailler la terre, les moments où l'on doit semer et les moments où l'on récolte.

L'image que l'on peut se représenter de cette conception est qu'elle est un fil ou un axe tendu et sur lequel se fixe les jours et les nuits et que les êtres, les objets et les choses traversent.

Le temps en un mot représente un ensemble de repères qui permet de le traverser et de connaître son début et sa fin, exemple : l'alternance du jour et de la nuit

En conclusion, les deux conceptions citées dessus, représentent deux philosophies, deux civilisations distinctes de la notion du temps, l'une représente et dessine le temps en une forme linéaire laissant croire que l'être vivant et son organisme étaient stables et que le temps s'écroulait autour des choses et des objets sans pour autant les influencer; en orient, les chinois pensaient que le temps était une expression biologique cyclique, la troisième tendance quant à elle représente les civilisations agraires (islam) où de nombreux versets du coran citent à ce sujet des exemples variés. Certains versets indiquent que les individus perçoivent le temps différemment : parfois, ils peuvent percevoir une très courte période comme si elle avait été très longue. Le verset suivant, où dieu s'adresse aux injustes, en est un exemple :

Dieu dira : « *Combien d'années êtes-vous restés sur terre* » ils répondent : « *nous y sommes restés une journée, ou quelques heures ? demande à ceux qui tiennent les comptes* » il dira : « *vous n'êtes restés que peu de temps ; si seulement vous savez !* » (Coran 23 verset 112.114)

(La relativité du temps est une réalité scientifique qui a été prouvée au début du 20^e siècle. Cependant, jusqu'à ce que Einstein ait avancé sa théorie de la relativité, « personne n'avait jamais pensé que le temps pouvait être relatif et contingent en vitesse et en masse »).

« *C'est Lui qui vous a soumis la terre ; parcourez donc ses grandes étendues. Mangez de ce qu'Il vous fournit vers Lui est la résurrection* » (Sourate 67, la Royauté, v 15)

Cette référence du Coran à la relativité du temps a été révélée en 610 et elle constitue une autre preuve qu'il s'agit de toute évidence d'un livre divin.

Ce fut Einstein qui a précisé ce fait capital par la démonstration qui se sert de deux sources de lumière en action. Même après avoir mesuré le temps nécessaire pour le parcours d'un rayon de lumière depuis la source lumineuse jusqu'à l'observateur, il subsiste la question relative à la valeur réelle de la mesure prise. Einstein démontra que si l'observateur A se déplace relativement à l'observateur B, deux événements qui ont paru simultanés à B n'ont pas apparu de la même manière

à A. Aussi, même si l'on considère les rectifications nécessaires en raison de certaines erreurs extérieures, chaque observateur trouvera une différence dans sa constatation avec celle de l'autre (A – H Compton, « le temps »).

Dans toute l'histoire de l'humanité depuis Hippocrate, Plin, Aristote et Galien jusqu'au 11^{ème} siècle en passant par Lavoisier, on peut trouver ces disciplines de variations biologiques cycliques. Cette version de périodicité dans la biologie n'est donc pas une notion nouvelle, Claude Bernard énonce comme condition d'une vie organique autonome la notion fondamentale d'un milieu intérieur constant et en équilibre et à la fin du 19^e siècle, des médecins physiologistes ont estimé pertinent de poser trois questions fondamentales concernant la conception biologique et ses dimensions temporelles qui ont trait au développement de l'être :

Où ? Comment ? Quand ?

Les résultats de leurs travaux ont abouti à des réponses complémentaires, donnant naissance à la chronobiologie. Qu'est-ce que la chronobiologie ? La chronobiologie n'est pas une spécialisation, c'est une méthode d'analyse, un choix délibéré d'apporter dans l'observation des phénomènes la notion du temps (Reinberg ,1979).

- La chronobiologie étudie toutes les variations, rapides ou lentes, des activités biologiques et leur organisation dans le temps. Elle conduit à une façon nouvelle, moderne et scientifique de concevoir la médecine, la santé, la thérapeutique et l'hygiène.
- Les rythmes biologiques sont des automatismes biologiques des alternances d'activité et de repos et de période stable comme le rythme veille - sommeil de 24h 30 ou les rythmes de 90mn du sommeil paradoxal et du Cortisol.

Le terme d'homéostasie fut introduit en biologie par Claude Bernard au début du 20^e siècle. L'homéostasie se définit comme étant la capacité de l'organisme de maintenir un état de stabilité relative des différentes composantes de son milieu interne et ce, malgré les changements constants de l'environnement externe. L'homéostasie n'est cependant pas statique, mais est en réalité un état d'équilibre dynamique dans lequel les conditions du milieu interne peuvent varier. Ce principe conduit à établir des valeurs moyennes de références (dites normales) pour de nombreux paramètres.

Actuellement la chronobiologie connaît une évolution dans les idées et les pratiques, les chercheurs des différentes disciplines se sont penchés à expliquer et à décrire des phénomènes bio périodiques afin de prévoir leurs applications. L'objet de la chronobiologie intéresse les médecins, les psychologues et les agronomes, en bref toutes les disciplines qui ont un rapport avec la vie de l'homme. La connaissance et la maîtrise des phénomènes bio périodiques nous permettent

certainement de vivre en adéquation avec le temps imparti à l'évolution de l'environnement des êtres et des objets.

Il serait fastidieux de vouloir cerner tous les aspects de la chronobiologie, nous nous limiterons aux questions qui ont trait à la chrono psychologie scolaire de l'élève.

La chronobiologie : « étudie et quantifie les mécanismes de la structure temporelle biologique» cette définition est reprise par (Halberg, 1979)⁹, pour qui l'objectif de cette discipline est « l'étude quantitative des biorythmes, c'est-à-dire des variations biologiques prévisibles en tant que composante d'une structure temporelle universelle ». L'idée de base est que l'environnement interne est constamment changeant, ce changement se présentant sous la forme d'une oscillation régulière appelée rythme. La chronobiologie se propose de faire donc une description quantitative des rythmes biologiques.

1 - 1 - 1 Approches définitionnelles du rythme biologique :

Le rythme biologique se définit comme : « une sorte de variation physiologique statistiquement significative, déterminant, en fonction du temps, des oscillations de formes reproductibles. Ce phénomène périodique peut être assimilé à une sinusoïdale caractérisée par sa période (intervalle de temps séparant l'apparition de deux éléments identiques inversement proportionnels à la fréquence), et son amplitude (écart entre le niveau moyen du rythme et les valeurs extrêmes). Le rythme biologique est aussi caractérisé par « son « méso » et son acrophase. Le méso est niveau moyen ajusté du rythme, alors que l'acrophase est le moment où la variation obtient sa valeur maximale par rapport à la phase de référence (INSERM, 2001). Pour Montagner(2003), la chronobiologie est le champ disciplinaire qui étudie les variations périodiques des phénomènes biologiques qui se reproduisent identiques à eux-mêmes selon un rythme défini par une période.

La plupart de nos fonctions physiologiques ont une périodicité d'environ 24h, peu variable d'un jour à l'autre (les rythmes circadiens) tel que le rythme veille-sommeil, la tension artérielle, la température corporelle et dans de nombreuses composantes de la performance humaine (Ashkenazy et coll., 1995; Ashkénazy, Reinberg et Motohashi, 1997) cités par Montagner in résonances, revue URSP Bruxelles.

Elles passent par un maximum à une heure relativement précise et par un minimum environ 12 heures plus tard.

⁹Halberg, F. Les rythmes biologiques et leur mécanismes : base du développement de la chrono psychologie et de la chrono étiologie. P:67.

Ces mêmes fonctions ou d'autres ont une rythmicité de quelques heures, minutes ou secondes en tout cas nettement inférieure à 24 heures (les rythmes ultradiens) tels que stades dusommeil, battements cardiaques, ondes électro-encéphalographiques, rythmes respiratoires, et enfin une rythmicité dont la période est nettement supérieure à une journée par exemple environ 28 jours ou 1 année (les rythmes infradiens). De même que diverses études ont montré que l'activité rythmique biologique de l'homme a une origine à la fois endogène et exogène (Duffy et coll., 1996; Honma et coll., 1995).

Les différents rythmes sont conservés, avancés ou retardés par des synchroniseurs naturels (en particulier l'alternance du jour et de la nuit, appelée également photo période) internes ou sociaux (alternance des temps de travail, de scolarité et de repos), et se synchronisent mutuellement (par exemple, le rythme circadien de la veille et du sommeil influence la quasi-totalité des rythmes biopsychologiques et est influencé par certains d'entre eux). Nos cellules, nos organes et notre organisme ne peuvent donc « faire » n'importe quoi, n'importe quand.

Grâce aux travaux de chrono biologistes comme Montagner, Reinberg ou Touitou, les rythmes biologiques sont mieux connus et les domaines d'application sont mieux définis.

C'est pour cette raison que la chronobiologie trouve ainsi des champs d'application en pharmacologie, en médecine, en ergonomie et surtout dans le domaine scolaire, espace de notre recherche où nous nous proposons d'étudier les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à propos des rythmes scolaires adoptés par le Ministère de l'éducation nationale.

D'autres définitions ont été avancées telles que celle de Kleitman(1949)cité par F. Testu(2000), pour qui la chronobiologie est «l'étude des changements quantitatifs réguliers et périodiques des processus biologiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure, d'un organisme, d'une population ». Selon Reinberg(1997)¹⁰, il s'agit de «l'étude de la structure temporelle des organismes et de ses altérations ».

La chronobiologie, ce vocable qui de par son utilisation devient de plus en plus transdisciplinaire, utilisée en sciences biologiques et en sciences humaines, a pour objectif de déterminer l'exploration des variations liées au temps des différentes fonctions biologiques de l'organisme vivant.

Elle s'intéresse aux différentes structures temporelles qui influent sur les fonctions et organismes biologiques auxquels sont soumis tous les êtres vivants.Reinberg (1997), explique que l'étude des rythmes biologiques introduit en biologie une notion indispensable : celle du temps.

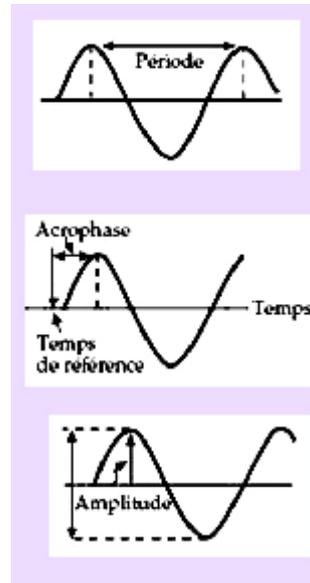
¹⁰Reinberg, A. Les rythmes biologiques. P:127.

Halberg et Reinberg (1967) ont stratifié les rythmes biologiques d'après leurs fréquences. Nous les présenterons succinctement :

- a) Rythmes de haute fréquence : cette gamme de fréquence est rapide, sa période est inférieure à 0.5 heure. On peut insérer dans cette gamme l'activité électrique du système nerveux central, le système cardio-vasculaire, la fréquence respiratoire et les processus enzymatiques.
- b) Rythmes de moyenne fréquence : cette forme de rythme dont la fréquence est moyenne et s'échelonne entre $\frac{1}{2}$ heure et deux jours et demi ; nous citerons quelques exemples appartenant à cette gamme :
 - rythme ultradien : sa période est comprise entre 30 mn et 20 heures exemple : le sommeil paradoxal qui intervient toutes les 90 mn chez l'homme.
 - rythme circadien : il s'échelonne entre 20 heures et 28 heures, exemple : l'alternance veille sommeil.
 - rythme infradien : sa période est échelonnée entre 28 heures et 60 heures.
- c) Rythmes de basse fréquence : rythmes dont la fréquence est basse et dont la période est supérieure à deux jours et demi.
 - rythme circaceptidien : sa période est de sept jours, exemple : la température corporelle, la diurèse, le comportement alimentaire.
 - rythme circavigintidien : sa période est de 20 jours.
 - rythme circamensuel ou circatrigindien : sa période est de 27 à 30 jours, exemple : le cycle ovarien et menstruation de la femme, excrétion urinaire de métabolites hormonaux chez l'homme.
 - rythme circannuel : sa période est de 01 an.

Nous pouvons en conclure que tout processus physiologique, ou toute fonction de notre organisme est rythmée dans un domaine spectral avec des périodes différentes et des fréquences singulières. Ainsi l'apparente stabilité de tout organisme recouvre une multitude de rythmes biologiques ordonnés par des périodes et des fréquences différentielles; ceci nous laisse croire que de l'intérieur nous sommes habités par des rythmes biologiques (caractère endogène). Reinberg (1997), conclut que chaque rythme biologique a un caractère endogène prépondérant et que les synchroniseurs ne créent pas les rythmes mais ils en influencent les paramètres.

Figure 02
Graphique des paramètres du rythme biologique selon (Touitou et Hans, 1994)



1 - Période τ

Elle est donnée par l'espace de temps qui s'écoule entre deux accidents caractéristiques (donnée en unité de temps ; un même rythme peut avoir plusieurs périodes) et réguliers de la variation.

La valeur τ peut être de l'ordre d'une fraction de seconde, de l'ordre de quelques heures, de l'ordre de quelques mois.

Lorsque la série temporelle est constituée de mesures faites à intervalles de temps suffisamment rapprochés et pendant un espace de temps suffisamment long.

On peut réaliser une analyse spectrale des phénomènes bio périodiques d'une variable, on distingue ainsi plusieurs domaines du spectre des rythmes biologiques

- Rythme de haute fréquence ou domaine ultradien avec τ plus petit que 0,5 heures – périodes inférieures à 20 heures exemple : stades du sommeil – variations des caractéristiques électro encéphaliques.

- Domaine circadien avec τ voisin de, ou égal à 24 heures (Circa = environ une journée) sur 24H plus ou moins 4h Chez l'homme, les rythmes circadiens les plus observables sont :
 - L'alternance veille/Sommeil, au cours du nycthémère (un jour + une nuit) ;
 - L'alternance veille/Sommeil, au cours du nycthémère (un jour + une nuit) ;
 - La température corporelle (indicateur du métabolisme global (Frasse, 1980)

- Domaines des rythmes à basse fréquence ou infradiens avec τ supérieur à 2,5 jours. Ce domaine comprend également les rythmes d'environ un mois, d'environ un an, etc. Période supérieure à 28 heures exemple : menstruation, hibernation, migration.

2 - L'acrophase (ϕ):

C'est le sommet de la variation, par rapport à une origine de phase spécifiée, par exemple pour un rythme circadien, minuit de l'heure locale.

L'acrophase se définit aussi comme le sommet de la fonction sinusoïdale qui donne la meilleure approximation du rythme considéré.

3 - L'amplitude (A) :

Est égale à la moitié de la variabilité totale pour la période considérée.

4 - Le niveau ajusté au rythme ou Mésor (M) :

Lorsque les informations sont recueillies à intervalles de temps égaux, le mésor correspond à la moyenne arithmétique de la série temporelle.

1 - 1 - 2 Synchronisation et organisation des rythmes biologiques :

Un synchroniseur est un facteur de l'ambiance qui présente des variations cycliques et qui est capable de modifier un ou plusieurs paramètres servant à caractériser un rythme biologique. Les êtres vivants utilisent un ensemble de signaux périodiques fournis par les facteurs de l'environnement, dont la perception permet la remise à l'heure des oscillateurs circadiens et le calibrage de leur période.

Le synchroniseur le plus stable dans sa périodicité et aussi le plus précis, est l'alternance du jour et de la nuit, il n'est donc pas surprenant que la lumière et l'obscurité apparaisse comme le synchroniseur principal ou prépondérant des êtres vivants. Dans notre environnement social, les élèves sont exposés à plusieurs synchroniseurs sociaux. Avec le jour apparaissent une élévation thermique, une activation physique donc du mouvement et une dynamique; avec la nuit, la température baisse, les mouvements diminuent, les bruits et les odeurs changent d'intensité. Ces différentes variations périodiques de l'environnement sont autant de signaux des synchroniseurs exemple : la modification d'un rythme endogène par une modification de la période du synchroniseur social tel que : le ramadhan, le week-end.

L'alternance jour et nuit est un synchroniseur très puissant qui régule de nombreuses activités de l'organisme vivant. Il en est de même pour l'alternance veille sommeil qui constitue les rythmes biologiques de base de l'être humain. Plusieurs travaux ont mis en évidence que les comportements

reflétant un faible niveau de vigilance ou un état de somnolence sont plus ou moins accentué selon le rythme veille sommeil et perturbe souvent et régulièrement, selon qu'il y a accumulation plus ou moins fréquente et durable des déficients en sommeil (Benoit et Foret 1995 ; Billard, 1998).

De plus, des expériences de privation de sommeil chez l'adulte et chez l'enfant montrent que cette privation affecterait les performances des tâches inhabituelles (Rondazzo, 1998). Le rôle du sommeil est fondamental et sa privation est capable de modifier les rythmes biologiques (Reinberg et Touitou; 1996), en partant de la modification brusque et irrégulière des rythmes biologiques qui peut créer des déphasages permanents ou des désynchronisations.

1 - 2 Transformation physiologique et efficacité psycho-comportementale :

Après plusieurs recherches sur les rythmes biologiques et leurs impacts sur l'efficacité comportementale, des hypothèses ont été vérifiées grâce aux travaux réalisés par des équipes de recherche mixte où l'on a vérifié une relation corrélative entre l'activité du système nerveux central et ses effets en forme d'efficacité comportementale à l'aide d'instruments d'imagerie et de mesure adaptés (EEG-IRM). Ces études ont permis d'expliquer les indices comportementaux, exemple : le niveau de gesticulation, l'amplitude de la température corporelle. Ces mêmes études ont frayé un chemin vers la confirmation de la relation entre les performances d'une part et les niveaux de vigilance d'autre part (Leconte, 1988).

1 - 2 - 1 Activation cérébrale et performance

Les études autour de la théorie de l'activation ont confirmé la relation existant entre le SNC et les performances manifestées de son sujet, ceci explique sans doute l'existence d'une structure située au niveau du tronc cérébrale : la formation réticulée (Moruzzi et Magoun ; 1946), cité par Camus, (1996). C'est à partir de cette structure que se construisent les connaissances et se projettent sur la totalité du cortex cérébral (Bloch, 1973). Ceci nous laisse croire que la connexion de cette partie du SNC, provoque une stimulation de la formation réticulée (activation) qui à son tour peut modifier la partie corticale. Les chercheurs, entre autres, Lindsey(1980), ont pu vérifier le rapport qui existait entre le niveau d'activité (qui est représenté sous la forme d'un changement de l'activité nerveuse) et le comportement. Selon Lindsey (1980), toute activation s'accompagnant de modifications de comportements est proportionnelle au niveau d'activité du système nerveux central et au niveau d'activation.

Exemple : un niveau croissant correspond à un réveil, puis un état de veille attentive, ensuite un état d'émotion et enfin un état d'hyper excitation; ces résultats ont été confirmés par les travaux de plusieurs chercheurs (Freeman, 1940); cité par Testu(2008). La théorie de l'activation indique que

le comportement dépend du degré d'activation réticulée. Toujours selon ces mêmes chercheurs, la mesure simultanée du temps de réaction et du niveau de résistance de la peau sur un sujet à différents moments de la journée et pendant plusieurs jours, montre qu'il existe une relation entre le niveau d'activité nerveuse et la performance; ceci nous laisse conclure qu'il existe un certain parallélisme entre les variations de l'efficacité et celles de l'activité nerveuse. (Blake, 1967) et (Folkard, 1975) confirment que les performances diffèrent selon l'intensité de l'activité et selon le temps où elles sont exercées. Pour ces auteurs les scores obtenus après des tests psychotechniques progresseraient, tout au long de la journée comme l'activation; tandis que les scores à des tâches impliquant une charge mnémorique élevée et une récupération à court terme seraient altérés par une activation élevée et chuteraient au milieu de la matinée jusqu'à la fin de la journée

1 - 2 - 2 Aspects développementaux et apprentissages scolaires

L'école primaire constitue un espace toujours privilégié dans le développement de l'enfant qui touche l'intégrité de la personnalité de l'enfant en suscitant moult métamorphoses : cognitive; émotionnelle et sociale ; dont l'enseignant ou l'éducateur reste l'essentiel catalyseur de ce changement et de modification de comportement chez cet être inachevé, (selon Thibault *l'homme inachevé biologie*, promotion humaine Casterman, 1972).

Meirieu,(1993)¹¹ justifie cette intervention éducative en disant : « L'essentiel en matière éducative, se joue dans la conviction des personnes qui travaillent sur le terrain et qui, en présence des enfants au quotidien, peuvent faire basculer leur destin »

L'école primaire, en amorçant ses transformations veille à assurer une éducation élémentaire dont les objectifs avoués sont : l'intégration, l'autonomie, l'adaptation, la socialisation et l'épanouissement à travers une éducation fondamentale, équilibrée tout en tenant compte des capacités cognitives, affectives, physiologiques et psychosociales.

Cette phase de l'enseignement (dans son ordre) chronologiquement vient juste après l'enseignement préscolaire, elle prend appui sur les acquisitions des phases précédentes (éducation précoce – éducation préscolaire) là où l'enfant traverse des élans de croissances allant de la naissance à la maturité, et ceci bien sûr selon des étapes successives solidaires,

Ce développement s'accélère avec des périodes agitées et même latentes. En apparence l'élève scolarisé de 06 – 12 ans connaît des changements incessants et continus, sur le registre langagier l'élève du cycle primaire caractérise un processus long et graduel où l'enfant s'approprie des

¹¹Meirieu, P. *L'envers du tableau*. p: 245.

données linguistiques fondamentales, et des énoncés plus élaborées et mieux articulés dans ses échanges communicatifs à l'intérieur de l'environnement familial sinon à travers les mécanismes de socialisation en intra-muros/ extra muros de l'institution scolaire.

Nous relevons que les capacités linguistiques / langagières couvrent l'essentiel des activités de l'élève de cette phase, nonobstant que le développement du langage a connu une maturité dans les mécanismes qui le sous-tendent : la production et la compréhension du langage oral et écrit dans différents contextes selon différentes représentations.

Le deuxième registre a trait au développement psycho affectif et social : l'enfant scolarisé au cycle primaire présente des signes d'investissement affectif plein d'enthousiasme et d'émotion, qui faciliterait son identification aux différents groupes d'appartenance. Ainsi, il aura accès aux effets de socialisation, d'autonomisation de par la construction des projets quotidiens qui ont une relation avec sa scolarité, ses découvertes personnelles, où son environnement proche.

Le troisième registre concerne plutôt le développement psychomoteur, il est certain que l'enfant de 06 – 12 ans a déjà acquis une tonicité musculaire, des automatismes locomoteurs, sans pour autant oublier des mouvements (motricité fine) de la préhension (l'écriture) ou l'aptitude à imiter et à créer des mouvements la coordination oculomotrice... à ceci s'ajoute l'accroissement de la forme, la rapidité, la précision et l'endurance tout ceci, se manifeste dans des espaces de jeux individuels, collectifs ou des jeux de compétition.

L'enfant par sa cognition diffère également de l'adulte ; ceux sont quelques observations apportées par Binet, Claparède, Wallon et Piaget, ceci est une confirmation qui a été vérifiée sur une base expérimentale très solide, Piaget, d'ailleurs ne pousse pas ses théories jusqu'à l'absurde : il reconnaît d'un âge à l'autre des constantes (Piaget, 1987) dont nous présentons l'essentiel :

* L'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique affectif ou intellectuel (le besoin se présente sous la forme d'une question ou d'un problème).

* L'intelligence cherche à comprendre ou à expliquer les fonctions d'intérêt d'explications sont le commun de tous les stades (Ibidem, p : 10, 11). A côté des fonctions constantes, il faut donc distinguer les structures variables et c'est précisément l'analyse de ces structures progressives, ou formes successives d'équilibre, qui marque les différents cas ou oppositions d'un niveau à l'autre.

Cette notion d'étape est présentée dans le registre du développement cognitif, puis qu'elle marque le passage de l'enfant de la dimension interactive à l'opérationnalisation, ainsi l'élève du palier primaire se détache progressivement de l'intuition perceptive et établit de plus en plus des relations objectives qui permettent l'apparition des notions de conservation et d'invariance : d'où la présence

du symbolisme, la conceptualisation (passage systématique de l'opération concrète à l'opération formelle).

Après ce bref survol des aspects fondamentaux du développement de l'enfant ; nous estimons arriver à une synthèse ; Rousseau lui-même, n'a-t-il pas écrit « chaque âge à ses ressorts qui le font mouvoir, mais l'homme est toujours le même ? (Chanel,1970)¹².

Quant aux apprentissages réservés à l'enfant pendant le palier de l'enseignement, le référentiel éducatif insiste dans son contenu et ses stratégies à doter l'élève d'un socle de base constitué de savoirs fondamentaux multidisciplinaires auxquels l'élève est appelé à s'adapter selon les différents apprentissages et à développer dans ses interactions avec son environnement social.

Le cycle primaire a été écourté d'une année d'où le parcours est devenu d'une durée de 05 ans après la dernière réforme éducative, il s'est fixé des objectifs que nous avons décrypté à travers les différentes progressions pédagogiques, leurs contenus selon une lecture étagée du palier lui-même : cette école du cycle primaire est appelée à s'adapter à l'enfant en veillant à :

- Développer les capacités communicationnelles et expressives de la langue arabe, la langue française et le tamazight à travers un apprentissage basé sur la lecture et l'écriture.
- Optimiser l'utilisation de la communication fonctionnelle de ses vecteurs linguistiques précédemment cités ;
- Développer les habilités gestuelles, sensorimotrices à travers l'intégration des notions spatio-temporelles, imaginatives et expressives que le corps possède ;
- Assurer et provoquer l'extension des apprentissages du préscolaire et les phases précédentes ;
- Assurer un épanouissement des potentialités des enfants en leur inculquant des modes d'autonomie et d'adaptation face aux situations problèmes qui peuvent être rencontrées.
- S'approprier des valeurs religieuses, éthiques, civiques, morales et humaines voir même universelles en développant ainsi la notion de citoyenneté, la fidélité à l'identité culturelle, sociale et historique dont les enfants scolarisés seront conscients intègres et actifs face à leurs appartenances ;
- Développer les structures opératoires de l'intelligence pratique, notamment l'apprentissage des opérations concrètes vers la découverte des notions formelles voir même le niveau de la conceptualisation (symbolisme) ;
- Initier les élèves aux nouvelles technologies de l'information et la communication, pôle devenu incontournable dans l'appropriation des savoirs et l'adaptation aux nouvelles exigences de l'environnement socioculturel ;

¹² Chanel,E. Les grands thèmes de la pédagogie textes fondamentaux.P:88.

- Doter les élèves de notions méthodologiques de réflexion, de communication d'intervention et d'adaptation afin de les rendre actifs, productifs voir même utiles, apte à évoluer dans les différents apprentissages de la vie, témoin d'une bonne adaptation et parfaite harmonie avec l'environnement social à l'échelle locale ou nationale et même universelle.

1 - 2 - 3 - Aménagement du temps scolaire et rythmes biologiques :

Fraisse(1967), l'un des précurseurs qui se sont intéressés au facteur temps dans le développement psychologique de l'être, a fini par créer une branche de la psychologie qui s'est investie à définir les effets du temps sur les variations comportementales périodiques de l'être vivant durant les 24h, d'un jour à l'autre. Fraisse(1967)¹³ affirmait : « toute vie s'inscrit dans le temps. L'Homme n'échappe pas à cette contrainte, mais il a le privilège d'apprendre au cours de son développement à se situer dans le temps et à le connaître ».

Ainsi, les chrono biologistes étudient le temps sous sa forme cyclique. A cet effet, plusieurs chercheurs de divers horizons (chronobiologie, chrono psychologie) se sont intéressés à la problématique du temps scolaire, et leurs travaux ont donné des résultats similaires. Montagner (1983), Testu (1986, 1994, 2000), Kochet *al* ; (1987), Montagner *et al* ; (1992), Leconte-Lambert (1994), Montagner et Testu (1996), Testu et Clarisse (1999), Delvolvé et Jeunier (1999) cité par Montagner in « L'enfant, la vraie question de l'école », Paris, ed Odile Jacob.2002.

A cet effet, nous présenterons, d'une manière succincte, les résultats obtenus lors des différentes recherches.

- Au niveau de l'école primaire, 06 ans-11/12 ans, les élèves connaissent à travers leur journée scolaire des temps forts où l'investissement cognitif serait d'un apport considérable, manifestant un taux assez élevé de vigilance cérébrale et comportementale (tout dépend des stimuli se trouvant dans l'environnement de l'élève : culturel – linguistique – de découverte-logicomathématique), des prédispositions et des capacités d'attention (réceptivité aux stimuli + sélectivité : sélectionner certains stimuli parmi d'autres plus de concentration : se focaliser sur une tâche, en court ci cuitant les tâches concurrentes. Selon Dessus, le traitement de l'information est plus performant qu'à d'autres moments (indexés) sur le rythme veille – sommeil, ces temps forts se situent pour un éveil ou réveil à 06h30. 07h et un début de matinée scolaire à 08h30 (entre 08h et 09h), entre 09h30 et 12h et entre 14h – 14h30 et 17h, selon l'âge, des enfants et les jours.

- ¹³ Fraisse, P. **Psychologie du temps. P: 10.**

- Ces recherches s'accordent pour dire que la vigilance, l'attention, les processus cognitifs et plus exactement les ressources intellectuelles sont significativement peu développées ou mobilisables de 02 à 03h après l'éveil ou le réveil (c'est-à-dire à 09h – 09h30 et entre 13h 14h30 – 15h. selon l'âge, les enfants et les jours.
- Ces fluctuations périodiques sont tributaires de plusieurs variables : l'âge de l'élève, le palier (la classe), le temps de sieste, l'enfant et son milieu, son appartenance socio-culturo-professionnelle.
- Ainsi, les chercheurs précités révèlent que le temps faible du début de la matinée scolaire est particulièrement empêchant, véhiculant des difficultés d'apprentissage au niveau de deux strates taxonomiques. La connaissance et la compréhension de l'apprentissage.
- Les neurobiologistes constatent qu'après le sommeil nocturne, le cerveau a besoin d'une certaine durée d'éveil (variables individuelles) pour qu'il puisse être en état d'alerte à l'égard des stimulations de l'environnement, et donc les traiter; d'où l'apparition de quelques comportements indiquant la non vigilance résultant d'une somnolence, bâillements, fermeture des yeux et qui seront plus fréquents de 09h – 09h30. Ce phénomène est corrélé à d'autres variables ; d'une part les déficits cumulés de sommeil et les rythmes veille- sommeil, et d'autre part l'insécurité affective en relation avec ce que l'enfant vit au quotidien (familles pathogènes – comportements et conduites autocentrés [repli sur soi-même] comportement de fuite – absence d'interaction – l'angoisse – maltraitance). Tous ces facteurs pouvant ne pas mobiliser la vigilance de l'élève en classe, les capacités de traitement de l'information seront amoindries et influencent la mobilisation des processus cognitifs et les constructions intellectuelles.
- En guise de conclusion, les aménagements du temps scolaire ne peuvent être à contre temps des rythmicités des élèves aux différents âges, mais doivent être à l'écoute des capacités de l'élève, à l'intégrité affective, émotionnelle et aux compétences de l'élève car l'école à nos yeux n'est autre qu'un écosystème dont le cœur est l'enfant – élève et dont les composantes doivent nécessairement interagir entre elles et avec lui.

2 - La chrono psychologie :

Le terme de chrono psychologie revient à Fraisse qui, en 1980, a vu judicieux et nécessaire de s'investir dans l'étude des rythmes des comportements pour eux-mêmes tout en insistant sur le rapport qui peut exister entre les rythmes biologiques et les rythmes d'activités comportementales. C'est dans cette perspective qu'il lança pour la première fois le concept de chrono psychologie pour ainsi expliquer les sous bassement de l'activité humaine ; partie inférable du comportement fondée par l'expression et le traitement psychologique. Il définit le concept de chrono psychologie comme « des rythmes qui ont une infrastructure biologique mais qui ont aussi des réalités psychologiques dépendant des conditions socioculturelles de notre existence ».

La chrono psychologie revêt une place prépondérante dans le domaine de la psychologie de l'éducation, elle s'intéresse surtout aux rythmes des différentes activités psychologiques de l'enfant telles que les activités scolaires et périscolaires.

Elle tend à nous éclairer sur les différents moments favorisant un apprentissage optimal de part un degré d'attention, de vigilance, de conditions de traitement de l'information et ceci bien sûr en fonction des différents aménagements du temps scolaire. Néanmoins nous relevons la particularité des recherches menées dans ce contexte qui restent incomplètes voire même loin d'être des recherches fondamentales sinon appliquées qui peuvent nous éclairer sur la question du quand faut-il apprendre ?

Selon cette terminologie (rythmes) a remplacé un vocable ancien en l'occurrence l'emploi du temps, les rythmes biologiques, selon lui, occupent une place dans les représentations et réflexions menées, en dépit de l'indissociabilité des rythmes biologiques de la sphère psychologique qui forgent nos activités.

Néanmoins Magnin (1990) se singularise par sa position à l'égard de la notion de rythmes, qui selon lui, exprime un état de santé et d'aptitudes que l'école doit respecter chez l'élève et nul ne peut transgresser l'entité élève par des activités provoquant la saturation sinon la fatigue en situation d'apprentissage.

Magnin : « considère que les rythmes scolaires vont très au-delà d'une définition du calendrier scolaire » et qualifie cette vision de réductionniste « L'éducation passe par l'exploitation de rythmes scolaires adaptés aux rythmes biologiques et aux données expérimentales qui les sous-tendent. Ainsi peut-elle envisager d'organiser dans les établissements, la vie scolaire la plus conforme aux possibilités physiologiques des élèves,? » et nous pensons que l'équation, élève rythmes scolaires passe obligatoirement par le fait de repenser l'école dans son organisation, son fonctionnement, en

ciblant mieux les activités scolaires, les apprentissages fondamentaux, leurs contenus, leur répartition temporelle à travers une grille chronologique journalière, hebdomadaire ; sans oublier l'adaptabilité des pratiques pédagogiques en l'occurrence, la progression pédagogique, les didactiques et les pédagogies d'animation des séquences d'apprentissage.

La chrono psychologie a donc pour objet l'examen des variations périodiques comportementales et comme l'écrit Fraisse cité par Testu, (2008)¹⁴ « elle étudie ces changements du comportement pour eux-mêmes », un comportement doué d'attention et de vigilance.

Comme le souligne Sperandio, (1984)¹⁵ la notion de vigilance peut avoir deux sens, soit il s'agit de « l'activité opérationnelle du sujet engagée dans la détection de signaux imprévisibles et de basse intensité » ; soit il s'agit de « l'état d'éveil vigile caractérisé au niveau psychologique par un niveau élevé de réceptivité par rapport aux stimulations de l'environnement ainsi que la capacité d'y répondre et au niveau physiologique par un niveau élevé d'activités nerveuses ». Cet état corrobore en droite ligne avec l'apparition des performances éducatives.

Ses travaux relatifs à la vigilance examinent ce qui a trait au second sens et ils portent sur les variations des performances des sujets. Ces variations touchent un large spectre de temps : l'année ; le mois ; la semaine et la journée dont la distribution qui a été étudiée par Testu, et qui selon lui la journée pédagogique connaît des fluctuations en matière d'attention et de vigilance en fonction des variables :

La nature des jours ouvrables de la semaine ;

Les décans de la journée ;

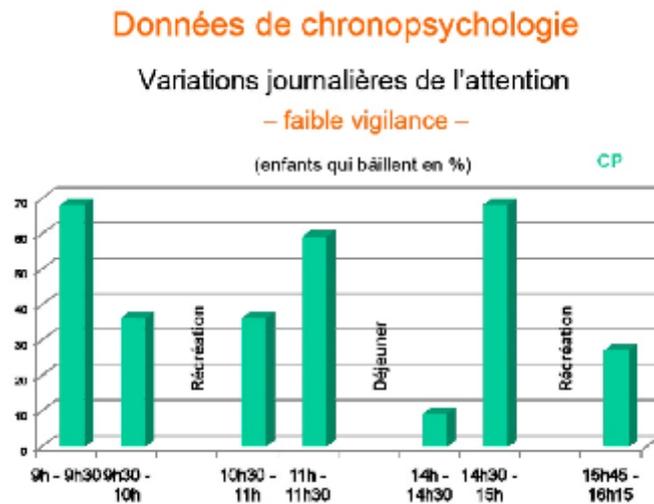
L'âge des élèves ;

L'effet nyctéméral.

¹⁴Testu, F. Rythmes de vie et rythmes scolaires. P:39

¹⁵Sperandio, J.C. L'ergonomie du travail mental. P:20

Figure 03
Variations journalières de l'attention et la vigilance selon (Testu, 2000)



2 - 1 Les rythmes psychologiques, notions et définitions :

La problématique de l'aménagement du temps scolaire ne peut se faire en ignorant la dimension biopsychologique des apprenants à travers tous les âges des différents paliers. Cette vision affirme de plus en plus la combinaison des variables biologiques et psychologiques en reproduisant à l'identique l'horloge interne de l'élève, et ceci en fonction du synchroniseur social du temps (le faiseur du temps à l'intérieur de l'institution scolaire).

Les variables, comme nous l'avons déjà traité dans le chapitre précédent relatif à la chronobiologie, sont bien définies par la quantité du temps qui sépare un jour de l'autre « les temps forts d'une fonction donnée (c'est-à-dire la période), par exemple : la sécrétion du Cortisol qui passe tous les jours par des valeurs maximales entre 06h 00 et 08h 00. Les applications de cette nouvelle discipline nous ont éclairées sur la connaissance des différents rythmes biologiques qui déterminent des espaces temporels réservés au repos, au travail, aux soins médicaux. Les recherches actuelles nous ont permis d'aller au-delà des effets matérialisables, palpables et observables des fluctuations périodiques biologiques des performances physiques (somatiques) et ou de production mentale : d'autres recherches sont venues pour vérifier l'existence de nombreuses variables psychologiques modulant les dites fluctuations périodiques.

Fraisse (1980), qui s'est intéressé aux rythmes à travers sa perception temporelle, nous plonge dans les champs de recherche de la psychologie scientifique à travers différentes acceptions, il insiste sur l'apport de la notion de changement pour percevoir le facteur temps « Le problème psychologique

n'est plus de savoir ce qu'est le temps ni la nature de notre idée de temps; ni même de saisir sa genèse dans quelques intuitions ou quelques constructions de l'esprit, mais de comprendre comment l'homme réagit à la situation qui lui est faite de vivre le changement » Pour lui le temps facilite les mécanismes de l'adaptation de l'être dans l'environnement qui l'accueille

Pour Fraisse. (1967), le temps s'il existe, change de statut, il devient une variable indépendante qui influence le comportement animal et humain ; pour lui le facteur temps n'existe qu'en tant que donnée sensorielle qui annonce l'adaptation de l'être vivant aux différents changements. Fraisse (1967), propose 03 formes d'adaptation : le conditionnement aux changements, la perception des changements et la maîtrise des changements. De ce qui précède nous comprenons que le temps, selon cette acception, véhicule la notion de changement et il apparaît que le changement est généralement défini comme « la succession de phases d'un même processus ou de divers processus concomitants ».

Nous acheminons cette introduction que l'élève scolarisé vit dans un environnement ponctué par des changements périodiques synchronisés par des aménagements des rythmes adaptés socialement, et on a fini par découvrir que toutes les activités physiques et psychologiques émanant de l'élève obéissent à une certaine périodicité.

Ses travaux qui ont investi ce champ de recherche relèvent de la chronopsychologie donc de l'étude des changements des comportements suite aux rythmicités et périodiques auxquels l'élève est confronté.

Cette esquisse introductive nous a amené à poser une multitude de questions :

- l'élève sinon l'enfant scolarisé est habité par une horloge interne, cette dernière régule-t-elle toutes formes de rythmicités de son entité bio psycho sociale ?
- les synchroniseurs sociaux du temps (faiseurs des temps environnementaux, école, entreprise, institution..) ont-ils des effets sur la construction biopsychologique de cet être inachevé ?
- Peut-on admettre que les rythmes de l'activité cérébrale cognitive ou intellectuelle sont assimilables à des rythmes biologiques ?
- Quelle est la nature des rythmes scolaires ?

2 - 2 Les rythmes psychologiques et les fonctions mentales :

Plusieurs recherches sont réalisées pour étudier les processus cognitifs; ces recherches notamment chronobiologiques et chronopsychologiques ont pour objectifs de déterminer ce que sont les rythmes attentionnels, mnémoniques et les rythmes des activités intellectuelles. (Leconte,1988) propose de regrouper ces travaux selon la dimension psychologique en fonction des différentes rythmicités relatives aux différentes fonctions mentales, cognitives et cérébrales.

2 - 2 - 1 Chrono psychologie et fonction mnémonique :

La mémoire est un ensemble de processus complexe, permettant la rétention des informations et leur restitution le moment voulu. En chronopsychologie les rythmicités de la mémoire s'effectuent selon un délai de rétention imposé aux élèves (Leconte et Lambert 1991). A cet effet les fluctuations de la mémorisation des informations sont de l'ordre de :

-délai court de rétention (mémoire à court terme)

-délai plus long de rétention (mémoire à long terme)

Pour ce qui est de la mémoire à court terme, le délai est évalué en fonction de la capacité d'appréhension du matériel mémorisé en forme de lettres, chiffresetc. Quant à la mémoire à long terme ses capacités de rétention sont évaluées en intervalles de trente secondes.

Les premiers travaux réalisés en direction de cette distinction méthodologique des processus mnémoniques reviennent au début du siècle où Gates (1916) a constaté que la mémoire immédiate était performante en matinée plus que l'après-midi, ce qui a été confirmé plus tard par Blake (1967).

Ces recherches ont été suivies par des travaux dans la même optique et qui ont abouti à des résultats notifiant que les performances en mémoire à court terme et en mémoire à long terme n'évoluent pas la même façon pendant la journée (Folkard et coll., 1977) et que le manque de performance ou d'efficience l'après-midi est peut être lié à une forte augmentation du niveau de vigilance qui affecte les processus mnémoniques de répétition important pour la mémorisation (Folkard et Monk, 1980).

Quant à la mémoire à long terme, des expériences à base d'épreuves montrent que les pics se situent à 15 h et les creux à 09 h. Ceci explique que le rappel de ce qui a été appris est différé de plusieurs heures ou de plusieurs jours ; ce qui a été appris l'après-midi ou dans la soirée est mieux retenu que ce qui a été appris le matin. Si on venait à résumer nous pouvons dire qu'il existe des variabilités interindividuelles relatives au processus mnémonique certainement dues à d'autres facteurs liés au sommeil de l'enfant (durée et régularité) ainsi qu'à d'autres variables qui peuvent affecter le traitement de l'information et de son emmagasinage pour pouvoir la restituer.

2 - 2 - 2 Activités intellectuelles et rythmes psychologiques:

Pour mesurer les activités rythmiques du registre cognitif, il nous paraît judicieux de faire un petit renvoi historique sur les premiers travaux qui ont polarisé essentiellement les activités de lecture, les problèmes arithmétiques, le raisonnement logique et enfin toutes les activités intellectuelles. En effet les études D'Englund (1979), cité par Lecomte Lambert(1991), ont décrit l'effcience journalière de la lecture en focalisant surtout sur la vitesse de la lecture (nombre de mots par minute) qui connaît une régression progressive le long de la journée et connaît un pic à 20 h 30'.

Les observations faites par les chercheurs confirmaient une augmentation de la compréhension vers 14 h suivi d'un creux dans l'après-midi et une reprise à 20 h 30. Toutes ces performances faisant apparaître les différentes fluctuations des activités intellectuelles ont été confirmées par les études de Beugnet et Lambert (1985) et Testu (1993). Avec d'autres matrices et plusieurs épreuves (calcul, géométrie), Testu a pu vérifier que le lundi et samedi connaissent de moindres performances, tandis que le jeudi et vendredi sont les jours de meilleurs résultats.

Pour ce qui est de la durée, cette dernière commence par un creux entre 8 h et 9 h, puis les performances s'installent jusqu'à la fin de la matinée où on connaît un pic de vigilance ; l'après-midi, juste après le déjeuner un autre creux s'installe pour croître à la fin de l'après-midi. Toutes ces hypothèses ont été vérifiées par des expérimentations et des applications.

Il reste que d'autres facteurs viennent pour mieux expliciter ces résultats en tenant compte de plusieurs variables : l'âge de l'enfant, le contenu de la matière à enseigner, les rythmicités journalières, hebdomadaires et annuelles.

La scolarisation de tout enfant soulève plusieurs questionnements qui ont trait à l'apparition de certaines attitudes et comportements, objets sur lesquels se focalise la curiosité des uns et des autres. Dès les premiers instants, des enseignants qualifient telle réaction ou telle conduite, d'indicateurs de capacités de compétences ou de qualités appartenant aux différents registres qui fondent la personnalité de cet être en construction.

Certains éducateurs parlent de bagage linguistique, d'autres préfèrent discuter de potentiel neurocognitif ou neurosensoriel. Toutes ces observations, en dépit de leurs aspects descriptifs oublient que cet être considéré comme inachevé reste enveloppé dans son enfance et que son nouveau statut d'élève ne lui confère pas d'être un produit performant du premier jour, ceci va certainement réduire les préalables sur son développement souvent dénudés de vérité et d'objectivité.

C'est ainsi, qu'éduquer l'enfant élève consiste en un accompagnement qui servirait à concilier des composants fonctionnels de cette entité ; le physiologique avec le psychologique, le besoin avec les

motivations, les attributs affectifs avec l'éducatif, nécessaires à tout processus de développement et d'apprentissage.

Cet accompagnement trouvera sa finalité dans le fait d'aider l'enfant à grandir, à atteindre une maturité. Aubert (2007)¹⁶, dit à ce propos : « A chaque fois nous constaterons que psychique et physiologique sont intimement liés, qu'ils sont en interaction permanente et qu'il est vain, désormais, de penser en tout biologique ou en tout psychologique. L'un a une incidence sur l'autre et réciproquement ».

Cette conciliation nourrit plusieurs fonctions mentales, permettant à l'enfant élève de mobiliser une présence, une attention, une énergie dans le temps qui va le doter d'une résistance et une concentration en situation classe. Ce constat à propos de l'élève attentif ou distrait fait l'objet de plusieurs discussions et échanges entre enseignants; comment alors l'expliquer ?

Nous allons essayer d'adopter une démarche explicative scindée en deux volets :

- le premier volet concernera le vécu de l'enfant élève tel qu'il est relaté par les enseignants ;
- le deuxième volet consistera à donner un habillage conceptuel et théorique de deux fonctions mentales indissociables et que nous considérons intimement liés aux rythmes scolaires qui sont :

2 - 2 - 3 Attention, vigilance et rythmes psychologiques :

Les enseignants se représentent l'enfant attentif comme le contraire de quelqu'un de distrait, ils évaluent cette capacité à travers des indicateurs : le regard, les attitudes de mobilisation d'énergie pendant le cours ; le regard d'une manière générale fuit la focalisation sur une tâche demandée, l'écoute est très labile : il se laisse distraire par le moindre bruit, le moindre mouvement. En conséquence, la production est faible voire inexistante.

Cette carence d'attention est présente aussi chez les élèves considérés comme inhibés où l'écoute est dispersée avec une manifestation de rupture de communication.

La majorité des enseignants, distinguent la concentration de l'attention. La concentration celle dont on parle en classe (et d'ailleurs) se caractérise par une attention maximale dans le temps restreint. Physiologiquement, elle se traduit par la mobilisation d'un maximum de récepteurs et d'affecteurs sensoriels. L'attention ou la capacité à être attentif est une constante globale de la personnalité.

¹⁶ Aubert J.L. Une petite psychologie de l'élève. P: 4.

L'enfant élève décrit en classe comme attentif ne l'est certainement pas tout le temps avec la même efficacité. Ce degré d'attention est fonction de plusieurs paramètres individuels liés à la personnalité du jeune enfant, à son histoire et à son potentiel psychique (estime de soi – sécurité – peu angoissé). Alors que d'autres enfants décrochent facilement à cause d'un manque de disponibilité, d'un déficit de compréhension, d'analyse, de synthèse et de difficulté à ramener les images mentales qu'il faut pour un lexique utilisé ou reçu.

Ces enfants élèves qualifiés d'être moins attentifs à cause de la lourdeur des rythmes scolaires affichent une écoute flottante, un fléchissement de la disponibilité psychique.

Les enseignants interviewés affirment que l'actuel aménagement du temps scolaire est caricaturé d'une manière aléatoire, ayant une incidence sur les fonctions mentales à cause de la surcharge du volume horaire.

Cet état des lieux nous a permis de conclure que peu d'enseignants peuvent faire la différence entre l'attention et la vigilance, objet qui n'a pas été traité dans leurs vécus.

Pour notre part, il est de prime à bord nécessaire d'avoir des connaissances sur l'attention et ses variations ; que signifie-t-elle ? Comment fonctionne-t-elle ?

Pour répondre à ces questionnements, il est nécessaire et primordial d'y accorder de l'attention. Ceci nous a permis de faire des nuances dans les acceptions conceptuelles et définitionnelles à propos de quelques notions qui nous paraissent interpénétrées.

On distingue la vigilance (réceptivité aux stimuli) de la sélectivité (sélectionner certains stimuli parmi d'autres) et de la concentration (se focaliser sur une tâche en court-circuitant les tâches concurrentes).

Revenons à la situation classe, l'élève demeure l'objet de remarques et de curiosité dans ce contexte. L'attention est souvent mentionnée par les enseignants quand elle fait défaut ou quand il y a carence. Alors comment définir le processus vital et fondamental à tout apprentissage? Nous proposons un ensemble de définitions issues de plusieurs travaux où les approches diffèrent ; d'un passage d'une vision essentiellement fondée sur l'unicité de la modalité sensorielle, vers la diversité des entrées sensorielles qui montrent que l'attention est indépendante de ces entrées pour décrire enfin que cette fonction est issue d'une dynamique de fonctions cérébrales (langage + perception + mémoire + apprentissage + raisonnement et résolution de problème) et avec des effets émanant de l'environnement considérés comme facteurs exogènes sans oublier la présence de facteurs endogènes propres au sujet manifestant cette fonction

L'attention a donc été l'objet principal de notre analyse, mais nous soutenons que les processus attentionnels ne peuvent être étudiés comme s'il s'agissait de mécanismes isolés. Nous posons

comme hypothèse que pour comprendre l'attention, il faut aussi comprendre les bases neuronales du regard et plus généralement de l'intention.

L'attention était ainsi encadrée par deux mécanismes clefs des comportements orientés vers un but. Berthoz (2004) citant James relève: « pour que l'attention se porte sur un objet et le perçoit intégralement,, il ne suffit pas qu'il soit présent aux sens, il faut encore qu'il soit présent à l'imagination, c'est-à-dire qu'il soit représenté deux fois. Nous verrons que tout le drame de la vie volontaire est suspendu à cet usage de l'attention, dont un rien en plus ou au moins détermine la victoire ou la défaite chez les idées qui se disputent l'action » (Berthoz, 2004) cité par Lieury(2008)¹⁷.

1 - L'attention :

C'est la prise en compte par l'esprit, sans une face claire et précise, d'un seul objet ou d'une seule suite d'idées parmi plusieurs possibles. La focalisation et la concentration de la conscience en sont des manifestations.

Cette faculté nécessite que l'on renonce à certaines choses pour s'occuper efficacement des autres » (James, 1890).

L'attention est également la capacité de se concentrer sur une activité pendant une durée importante. Les spécialistes en distinguent trois formes principales : l'attention soutenue (ou maintenue), l'attention sélective (ou focalisée) et enfin l'attention divisée.

1 - 1 L'attention soutenue :

Les élèves en situation de classe et pendant un cours, mobilisent leur attention pendant la transmission des différentes connaissances. L'usage montre qu'au-delà d'une heure, une régression s'installe dans l'intensité attentionnelle, ce qui ouvre le droit à une pause. Une des épreuves les plus « contraignantes » et celle des horloges de(Norman, Mackworth.1958) cité par Bonjou et Quaireau, (1997) il dit: l'aiguille d'une (fausse) horloge fait cent déplacements dans un tour complet mais de temps à autre, l'aiguille saute deux crans.

Ce double saut est très rare (six fois par mille) ce qui nécessite une attention soutenue. L'attention chute fortement après la première demi-heure pour atteindre un équilibre après une heure et demi.

¹⁷Lieury, A. Psychologie cognitive.P:218.

1 - 2 L'attention sélective :

Cette forme d'attention correspond à ce qu'on appelle habituellement concentration, c'est-à-dire le fait de se focaliser une tâche en court-circuitant les tâches concurrentes. L'attention sélective est parfaitement illustrée par la Cocktail Party ou filtre attentionnel, l'exemple le plus parfait où l'on est parfois en situation de communication-conversation d'un autre cercle. L'écoute des deux conversations se fait d'une manière privilégiée. (Lieury, 2008).

1- 3 Attention divisée ou concurrence cognitive :

Elle résulte d'un état de gestion pleine de concurrences entre plusieurs tâches en même temps. Actuellement cette forme d'attention constitue l'un des thèmes d'application les plus investis en études sur les télécommunications et la conduite des automobiles. (CCETT Rennes 1990 – Robert et Castell).

Les caractéristiques de l'attention : le processus attentionnel est déclenché par deux mouvements, l'un émane des facteurs se trouvant dans l'environnement appelé mouvement ascendant, par contre le deuxième, mouvement descendant, est initié par l'intention de l'individu.

Pour expliciter ces deux mouvements, imaginons des élèves en situation de cours, dès qu'ils entendent la cloche sonner, événement prégnant, le son de la cloche émerge soudainement dans leur environnement sensoriel (auditif, visuel, tactile), ceci capte leur attention.

Néanmoins, les élèves peuvent ignorer cet objet (le son de la cloche) et focaliser leur attention sur un autre événement par exemple.

Ribot(1889), avait observé par la méthode introspective deux « formes véritables » de l'attention : « l'attention spontanée » forme primitive qui s'exerce naturellement et de façon précoce tant chez l'homme que chez l'animal, et « l'attention volontaire », forme plus élaborée qui se met en place grâce à l'éducation, à condition de prédispositions suffisantes par son développement. Le caractère spontané de l'attention serait donc le substrat de sa forme volontaire.

Récemment, les travaux en psychologie cognitive ont permis de préciser qu'il ne s'agissait pas de deux formes différentes d'attention, mais plutôt de deux formes distinctes de sollicitation de l'attention, elles porteraient sur la manière dont l'attention est engagée de façon exogène ou endogène.

L'engagement exogène de l'attention serait automatique car il serait initié par la situation, dans un sens ascendant, alors que l'engagement endogène serait contrôlé par l'intention du sujet dans un sens descendant »

3 - Chrono psychologie et environnement socio culturel

Les rythmes environnementaux et sociologiques sont de nature socioculturelles et socio écologiques (vacances –alternance du jour et de la nuit des saisons ...) les formes de rythmes constituent des synchroniseurs régulant le fonctionnement de notre organisme (Reinberg, 1982). Ces synchroniseurs se présentent différemment selon les différentes formes d'activités. Pour notre part nous nous intéresserons à tout ce panel d'activités qui a une relation avec les rythmes scolaires tout en intégrant les conditions environnementales avec leurs différentes alternances.

La scolarité de l'enfant impose une organisation de son temps d'une part à l'intérieur de l'école et d'autre part en extra muros de l'école. Le temps scolaire ou temps pédagogique est l'objet d'une synchronisation établie par la famille de par son ancrage socio culturel et écologique qui agit sur cette organisation temporelle. Pour ce faire nous distinguerons trois formes de temps vécus par l'élève :

Le temps scolaire, le temps périscolaire et le temps extra-scolaire.

Pour ce qui est du temps scolaire ou pédagogique, il est subdivisé en trois organisations différentes réparties selon des fluctuations journalières, hebdomadaires et enfin annuelles. A ce propos nous évoquerons la synthèse de plusieurs recherches qui s'accordent pour dire : « que le cadre temporel déterminé par l'école peut, lorsqu'il peut être compatible avec les variations cognitives de l'enfant élève, agir sur les processus d'apprentissage (Beugnet-Lambert et coll., 1988 ; Testu, 1988).

Le temps périscolaire est vécu à l'intérieur de l'enceinte de l'école, il est composé de l'accueil, du moment du déjeuner, de l'interclasse. Ces moments sont supervisés par des intervenants extérieurs tels que les animateurs et les éducateurs.

Le temps extra-scolaire correspond aux moments de récupération le mardi après-midi et le jeudi après-midi ou les journées sans école (vendredi-samedi-jours de congé ou vacances) ; on peut insérer dans cette forme les moments où s'exercent les activités extra scolaires (sorties de découvertes –excursions-visites).

La journée scolaire est un temps global intégrant tous les autres temps se rattachant aux activités de l'élève. Quant à sa durée ou son amplitude, elle a des effets directs sur sa disponibilité attentionnelle pendant la situation classe et les performances diffèrent selon l'âge ou la journée scolaire. En d'autres termes, les profils psychologiques des élèves sont relatifs selon la longueur de la journée.

Ces mêmes résultats ont été confirmés par Vermeil, (1976). Ainsi, la longueur de la journée scolaire semble susceptible d'affecter la disponibilité des élèves aux apprentissages et de perturber leurs rythmes de base journaliers : « les variations journalières des performances sont considérées comme issues des compromis entre les rythmicités endogènes de l'enfant et les rythmes produits par son environnement tandis que les variations hebdomadaires sont considérées comme un strict

réajustement social sans origines chez l'enfant ». Nous citerons l'exemple de l'avant weekend /jeudi après-midi ou de l'après weekend /le dimanche matin. Nous pouvons donc avancer d'une manière empirique sans le confirmer au vu d'une recherche que les performances scolaires dépendent en partie du rythme hebdomadaire. D'une façon générale ; les «élèves ont des meilleurs performances au milieu de la semaine (coupure du week-end)

3-1 L'environnement socio culturel et ses effets sur les différentes alternances :

L'élève appartient à un environnement présentant plusieurs facettes : physique, sociale et culturelle ; ces trois environnements interagissent sur les différentes alternances et découpages du temps scolaire de l'enfant (Reinberg) cité par Floch, (2005).

Pour Richard (1997), les conditions matérielles et environnementales sont d'importantes sources de fatigue et par voie de conséquence provoquent des variations de l'efficacité psychologique : les déplacements des écoliers en direction de l'école, avec un cartable anti ergonomique de par son poids et sa forme et dont le contenu, mal organisé, crée une charge la plupart du temps trop importante au regard du poids des jeunes enfants.

L'effet de la fatigue peut générer des fluctuations anarchiques et des situations préjudiciables aux performances scolaires des enfants.

Lorsqu'on aborde les discussions autour du système éducatif Algérien, on est tout de suite obligé de faire un renvoi aux principes directeurs qui le sous-tendent entre autres : la gratuité de l'enseignement et son obligation à tous les enfants scolarisables, ainsi que l'égalité des jeunes élèves appelés à occuper des places pédagogiques à l'intérieur des institutions éducatives de différents niveaux et paliers. Cette égalité qui offre le droit à toutes les filles et à tous garçons à l'enseignement dûment garanti par l'égalité des chances.

Ces principes qui ont vu jour après l'indépendance, se sont transformés en un droit à l'éducation ; à l'épanouissement et au développement de cet être en construction à travers la transmission des différents savoirs, connaissances, sciences et techniques et valeurs universelles. L'école algérienne en dépit des difficultés rencontrées dans son cheminement, son histoire, elle reste l'image qui reflète l'histoire, La culture et la civilisation et même le patrimoine profond plein de vestiges et d'empreintes de projections lointaines qui dessineraient l'image de demain.

L'école est par excellence : l'institution qui porte en son sein le projet sociétal et dont l'objectif avoué est d'éduquer le futur citoyen selon l'image référentielle familiale, communautaire et sociale car elle appartient à un environnement social et culturel aux quel est appelé à fidéliser sa relation avec, non pas la trahir mais au contraire, elle doit rester à l'écoute d'un environnement en perpétuel

mutation sociale, économique et culturelle. Cette école refuse d'être hermétique aux changements que connaît l'environnement social ; c'est pour cette raison qu'elle prêche la perméabilité des valeurs de la solidarité de coexistence, de tolérance et d'altérité.

En somme, l'école algérienne doit investir dans les différentes pédagogies qui faciliteraient l'acquisition des apprentissages actifs, et non l'hétéronomie passive des apprentissages et non moins l'individuation assistée dans l'appropriation des savoirs dans un espoir de forger une identité singulière d'un citoyen qui croit, et donne sens à ce qu'il entreprend.

Pour toutes ces raisons, l'école algérienne est appelée à modifier la temporalité exercée dans son fonctionnement afin de préserver des fluctuations compatibles aux rythmes d'apprentissage et aux différentes rythmicités permettant l'épanouissement.

Fluctuations des rythmes scolaires

Si les enseignants ainsi que les autres intervenants éducatifs s'intéressent à l'enfant élève sous l'angle des capacités d'apprentissage, des modes d'appropriation de connaissances, de savoirs et d'habilités ; certainement leurs préoccupations gravitent autour de questions qui déterminent les lieux d'apprentissages (où apprendre ?). Par contre d'autres questionnements nous interpellent sur le comment apprendre ? (C'est-à-dire là où les méthodes pédagogiques sont empruntées pour faire assimiler et comprendre les différents savoirs (procédural déclaratif) existant dans les référentiels éducatifs de l'institution école.

Néanmoins, les chrono biologistes et les chrono psychologues nous apprennent que cette capacité d'apprendre n'est pas la même tout au long de la journée scolaire; elle est fonction des ressources énergétiques mobilisables à tel ou tel moment du temps scolaire ; cet objet de recherche tourne autour d'une question fondamentale, quand est ce que l'enfant élève est en mesure d'apprendre ?

Cette question pourrait être posée sur une échelle temporaire quotidienne, journalière, hebdomadaire ou même annuelle, car on sait également aujourd'hui selon : Jean Luc Aubert : « les rythmes scolaires ont une incidence sur cette compétence. Le principe est globalement celui-là : l'organisme intègre un certain rythme de vie auquel il s'habitue, il stocke de l'énergie via l'alimentation fournie par le repas, se repose et régénère son énergie cellulaire au court du sommeil et des moments de repos : une hygiène de vie avec un rythme acceptable lui permettant une adaptation satisfaisante et un équilibre entre les ressources et les dépenses d'énergie. A contrario, un rythme trop souvent perturbé dans les horaires aléatoires ne lui permet pas cet équilibre entre dépenses et accumulation de l'énergie. » (Aubert, 2007).

Ces recherches nous ont permis de repérer les moments : de réceptivité intellectuelle, d'attention, de vigilance ou au contraire les moments de fatigue et de difficultés d'adaptation suite à un état de stress.

Les recherches de Montagner(2006) montrent clairement que le rythme veille (diurne) sommeil (nocturne) n'est pas une grande oscillation unique car la veille comporte elle-même des oscillations plus petites et de période courte qui se traduisent, entre autres par des phases d'hyper vigilance et des besoins de dormir d'autant plus fréquent que le sujet est plus jeune ».

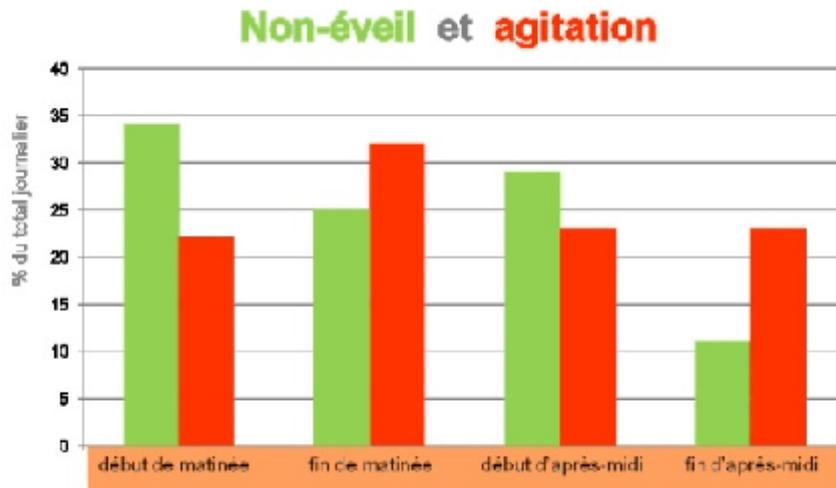
Ceci confirme la thèse que la composante du rythme alterne des moments considérés comme des pics de vigilances et d'autres moments considérés comme moment de hypovigilance, ce qui pousserait certainement les enseignants à éviter les creux de vigilance pour ainsi programmer les apprentissages nécessitant un investissement cérébral ou cognitif.

Ceci incite les enseignants à cibler des variations du rythme psychologique à différentes échelles, journalières ou hebdomadaires.

Figure 04
Variations journalières de l'attention : passivité et activation selon (Testu,1994)

Données de la chronopsychologie

Variations journalières de l'attention – passivité et activation –



3-1-1 Fluctuation journalière:

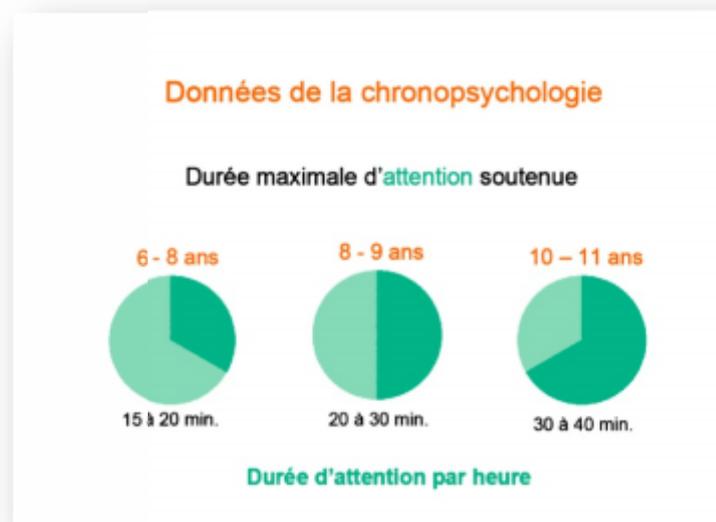
Les constats empiriques relevés par les enseignants s'accordent pour dire que les apprenants connaissent une longueur de journées et de variations périodiques lors des moments du temps scolaire ; des explications ont été apportées par quelques-uns pour étayer leurs observations, à titre d'exemple : des enseignants parlent de difficultés individuelles qui ont trait aux problèmes sociaux. Sinon d'autres pensent que s'il y a un investissement pendant les cours, c'est par ce qu'il y a des différences individuelles.

On remarque que personne n'a attribué ces difficultés aux facteurs chronobiologiques / chronopsychologiques, sachant que selon Testu(2008), confirme que : « les fluctuations journalières des performances intellectuelles, se manifestent tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif, les comportements d'écoute en classe, mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée. » il ajoute que l'élève connaît des oscillations périodiques différentielles, pendant la séance de la matinée, l'enfant élève connaît un creux entre (08 h et 09 h) et que le niveau de performance s'accroît graduellement jusqu'à l'obtention d'un pic de vigilance vers la fin de la matinée (11 h et 12 h) ; puis l'après-midi nous réapparaît selon l'âge de l'apprenant

et le jour concerné. D'après (Testu, Baillé 1983) l'élève pendant une résolution d'un problème de mathématique, on a pu percevoir des proportionnalité d'état (d'attention et vigilance) à 11h20 (90%) ou 16h20 (75%) qu'à 08h40 (70%) à 13h40 (70%). (Voir expérience menée dans l'IUFM de Poitou Charente 2002).

Cette même rythmicité n'est pas le propre de la France, mais elle a été vérifiée dans plusieurs pays à travers le monde (USA Gates 1996 – en Grande Bretagne, en Iran, en Allemagne, en Espagne, en Colombie, en Israël) Testu 1994 ; Anochade et Menna – Baretto 1996 ; Hedrich et al 2002 ; Klein 2004).

Figure 05
Durée maximale d'attention soutenue par heure expérience menée dans l'IUFM de Poitou Charente 2002



3-1-2 Fluctuation hebdomadaire:

La semaine scolaire à l'école primaire Algérienne, connaît une répartition habituelle intégrant les jours suivants : Samedi ; Dimanche ; Lundi ; Mardi ; Mercredi ; Jeudi matin. D'après des entretiens informels effectués avec des enseignants, les élèves s'investissent difficilement dans la semaine à cause de la surcharge du volume horaire et surtout la durée du temps scolaire journalier 06h et ce n'est qu'à partir de dimanche après-midi que les élèves commencent à afficher leurs performances.

Le samedi est vécu comme une journée de désynchronisation, jour qui marque la transition entre le vendredi (jour de repos) et les autres jours de la semaine considérés comme moments forts d'enseignement et de scolarisation (Guillaum, 1974); on peut remarquer que la meilleure performance se situe d'autant plus tard que les élèves sont âgés surtout avec les demi-journées ou l'on observe les meilleures performances ».

Il apparaît aussi que selon les jours de la semaine scolaire, les élèves sont plus ou moins performants et leurs résultats fluctuent différemment au cours de la journée. Testu évoque à propos de la fluctuation hebdomadaire que : les données précédentes, recueillies en France et en Europe, ne sont pas retrouvées lorsque l'étude de l'influence de l'aménagement hebdomadaire du temps scolaire est menée en Iran ou le vendredi est le jour de repos.

Le jeudi après-midi et le samedi deviennent alors les périodes de moins bonnes performances mentales (Charifi, 1994) cité par Testu(2008) et rajoute : « A la différence des fluctuations journalières ; les variations hebdomadaires de l'activité intellectuelle seront plus le reflet de l'aménagement du temps scolaire que d'une rythmicité endogène de l'élève.

3 - 2 Chrono psychologie et rythmes scolaires

Lors de la revue des différentes littératures relatives à l'équation conceptuelle de la fonction citée, nous sommes tout de suite confrontés à un problème de terminologie. Si Testu(2000), à travers l'analyse détaillée de(Debré et Douady, 1962) qui affirment la relation cumulative entre rythmes et fatigue, ses rythmes adoptés par l'environnement de l'élève et plus précisément par l'institution scolaire qui définit les différents moments et temps de l'élève en espaces temporels réservés au repos et d'autres réservés aux activités éducatives / pédagogiques : cette répartition est certes externe à l'élève mais elle s'adapte à l'horloge interne de l'élève : s'agit-il d'une relation corrélée adaptative de l'élève aux différentes fluctuations périodiques de l'activité cérébrale (cognitive) à celles des rythmes biologiques. A cet effet, les recherches expérimentales ont réussi à atténuer cette disproportion (chrono bio – chrono psy) afin de permettre la lisibilité des effets des variations

périodiques / journalières et hebdomadaires de l'activité cognitive et comportementale de l'être selon la variable de performance pédagogique.

Par contre, (Leconte -Lambert,1995)¹⁸ conteste même la terminologie de rythme scolaire.

« Le système scolaire n'a rien de rythmé, aucun jour de classe ne se reproduit identique à lui-même, aucune semaine non plus, puisque le fondement de l'école est en principe d'amener l'enfant à progresser dans ses apprentissages ». Pour Leconte-Lambert, il y a amalgame quant aux faiseurs du temps scolaire ; l'école n'est pas la seule institution qui organise les rythmes de vie de l'élève mais il y a d'autres partenaires éducatifs qui sont plutôt considérés comme synchroniseurs du temps scolaire (parents, enseignants, animateurs, psychologues) ; l'enfant avant d'être perçu comme écolier / élève est avant tout un être en construction. Un enfant qui a besoin de nous tous afin qu'on puisse répondre à ses besoins multiformes. Cette position réfute la notion de rythmes dans sa genèse et la remplace plutôt par aménagement du temps scolaire.

En recherchant l'impact et l'effet de massification des nouveaux programmes et les nouvelles didactiques utilisées, une étude atteste que 65% des enseignants interrogés confirment que la surcharge des contenus des programmes est responsable du redoublement (Boussena; Mahieddine et Bensafia, 2008). Les enseignants pensent que la lourdeur des programmes et la difficulté affichée de sa compréhension et surtout son inadaptation aux capacités des élèves en est responsable.

¹⁸ Leconte -Lambert, C.« La chrono psychologie à l'école. P: 456.

Tableau 02
Répartition du volume horaire hebdomadaire par palier et par disciplines

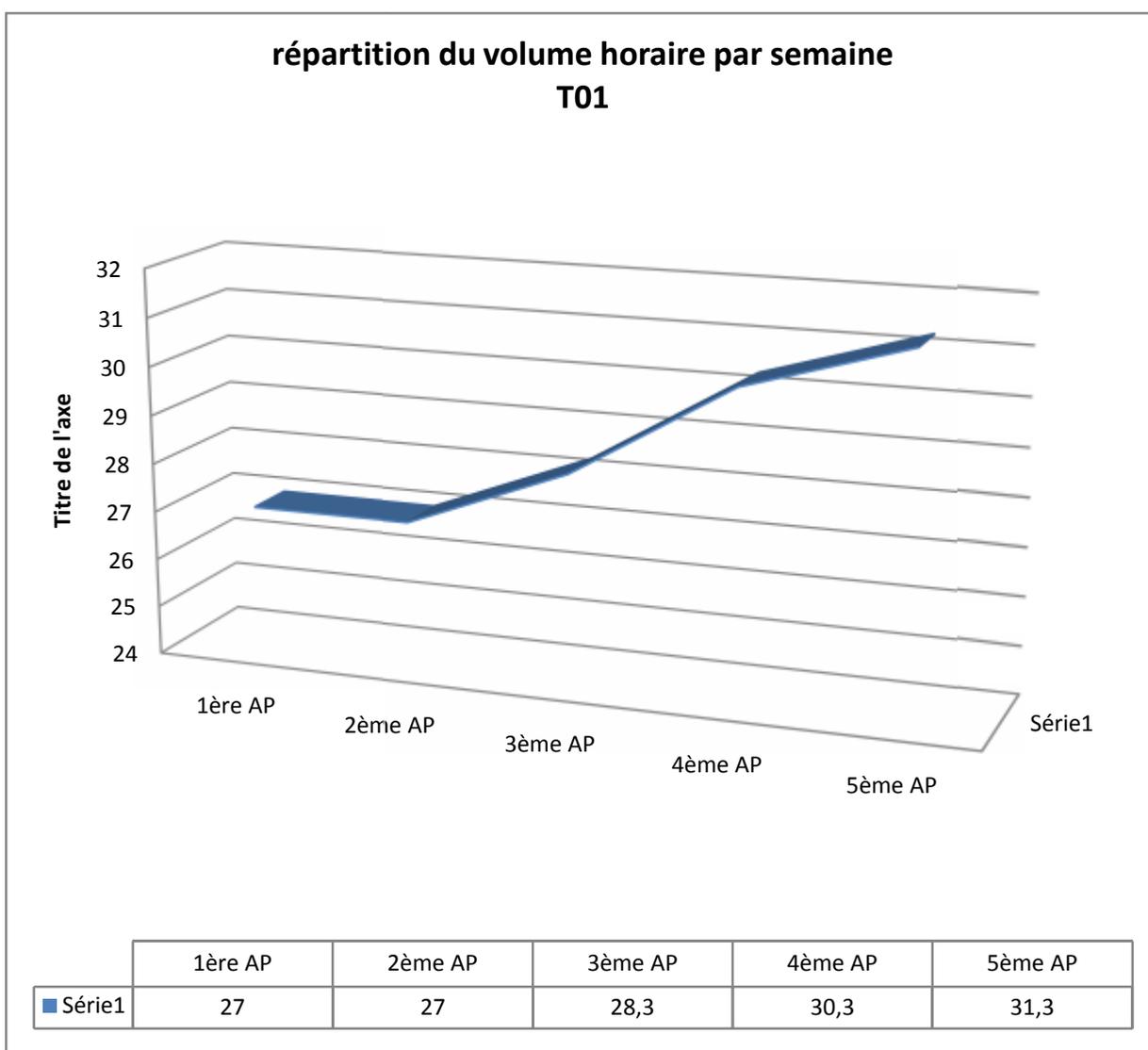
Niveaux	1 ^{ère} AP	2 ^{ème} AP	3 ^{ème} AP	4 ^{ème} AP	5 ^{ème} AP
Disciplines					
Langue arabe	14	14	12	09	09
Tamazight				03	03
Français			03	05	05
Education islamique	01.30	01.30	01.30	01.30	01.30
Education civique	1	1	1	1	1
Histoire/Géographie			1	1	2
Mathématique	5	5	5	5	5
Education Scientifique et technologique	2	2	2	2	2
Education Musicale	1	1	1	1	1
Education plastique	1.30	1.30	1	1	1
Education physique	1	1	1	1	1
Total	27	27	28.30	30.30	31.30

L'évaluation d'étape de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif menée par le ministère de l'éducation nationale a effectivement révélé « un certain nombre de dysfonctionnements liés notamment à la surcharge des horaires du cycle primaire et à une légère surcharge des contenus notionnels des disciplines à différents niveaux d'enseignement de la 1^{ère} année primaire à la 3^{ème} secondaires ».

Sur cette base un réaménagement des programmes a été décidé en 2008 qui consiste principalement à les alléger et à élaguer « les notions non essentielles » celles qui « ne constituent pas de pré requis indispensables aux apprentissages ultérieurs (Benbouzid, 2009). Un des éléments explicatifs de la surcharge des programmes et de la nécessité qu'il y a eu à revoir les contenus qui ont trait à la

difficulté liée à la maîtrise effective et à l'opérationnalisation de la notion de compétence avec ce qu'elle suppose comme déclinaison en compétences disciplinaires et transversales et du nouvel outil requis par la mise en œuvre de la nouvelle approche pédagogique, à savoir le référentiel de compétences.

Figure 06
Graphique du volume horaire par semaine



Chapitre 2

L'aménagement du temps scolaire dans l'école Algérienne

1 - La nouvelle conception pédagogique de l'enseignement primaire :

La refonte du système éducatif algérien a connu une profonde transformation en provoquant des changements dans ses différentes structures scolaires à savoir : les contenus et méthodes d'apprentissage des différents paliers scolaires ; accompagnés d'une réorganisation des structures de l'éducation nationale du préscolaire à l'enseignement secondaire.

Cette refonte se justifie du fait des besoins multiformes en termes d'éducation et au vu de la préparation des apprenants à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique.

Le projet de la refonte reposait sur des pôles fondamentaux tels que :

- la révision, l'ajustement et la modification des programmes scolaires (construction d'un référentiel méthodologique général des programmes mettant l'apprenant au centre des relations éducatives) ;
- la refonte des programmes et les manuels scolaires, considérés de plus en plus comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences du développement;
- les choix pédagogiques et méthodologiques des théories d'apprentissage, censés développer les apprentissages en termes de didactiques et méthodes pédagogiques ; d'où la nécessité d'intégrer le socio constructivisme comme approche fondatrice de l'approche par compétences;
- la formation des formateurs, considérée comme accoureur de la politique de l'éducation nationale.

Pour ce faire, « l'école primaire à travers ses programmes escompte satisfaire les besoins fondamentaux (éducatifs) qui concerne surtout les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) ainsi que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, travailler dans la dignité, participer pleinement au développement, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre »(Adel . 2005) ¹⁹.

1 - 1 Approche et méthodes pédagogiques :

Le passage de l'approche par objectifs à l'approche par les compétences, ne peut être expliqué comme une rupture, mais au contraire les spécialistes considèrent celui-ci comme une évolution indépendante, sinon une suite logique car l'avènement de l'approche par les compétences est surtout motivé par les critiques infligées à l'approche par objectifs à cause de son opérationnalisme comportemental ;

¹⁹ Farid, Adel les programmes de l'éducation nationale in: Programme Pare. UNESCO.P:58

ce qui l'a énormément éloigné de l'acte pédagogique et l'a transformé par conséquent en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute spécificités et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant. L'approche par objectifs était centrée surtout sur le contenu à dispenser, selon le triangle didactique, au détriment du statut de l'apprenant qui selon les constructivistes et les socio constructivistes peut s'auto construire son propre savoir (conflit cognitif) ou à travers un pairs dans une situation problème où il va confronter ses idées, son savoir faire (conflit socio cognitif) pour ainsi trouver solution en développant un ensemble de compétences à travers un enchaînement de travaux et d'activités observables, c'est-à-dire un ensemble de comportements spécifiques caractérisés comme performances. Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines tâches. Il existe deux sortes de compétences :

-les compétences générales : ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes, on les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

-les compétences spécifiques : ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on réalise que dans une seule matière

En conclusion, l'approche par les compétences dans l'école primaire reste tributaire de la construction d'un référentiel de compétences qui permet de rationaliser l'acte éducatif. En son absence on risque de ne pas avoir une vision technico systémique du processus enseignement /apprentissage où l'apprenant ne saurait mesurer ou tester ses hypothèses ou poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées.

En un mot, l'approche par les compétences dans l'enseignement doit viser à améliorer et à développer les capacités suivantes :

Imaginer, analyser, synthétiser, appliquer, évaluer, classer, apporter des critiques.

1 - 2 Place et rôle de l'enseignant dans la nouvelle architecture du programme

Face à cette nouvelle architecture des programmes, l'apprenant a sans doute changé de statut et les programmes ont été profondément transformés, l'enseignant aussi devrait changer de positionnement ou de style didactique en direction de ses apprenants. Cette mutation dans les programmes oblige l'enseignant à ne plus être le détenteur absolu de savoirs, ni l'unique dispensateur de connaissances mais au contraire, il aura à assurer des fonctions de facilitateur de communications, de stratège et médiateur dans les processus pédagogiques. Les situations problèmes proposées comme approches pédagogiques exigeraient de lui d'être un guide, un

évaluateur et facilitateur de processus d'apprentissage. Pour assurer ses nouvelles missions, il devrait acquérir de nouvelles compétences, en plus des aptitudes traditionnelles, à la recherche des informations scientifiques, éducationnelles et culturelles. Ces nouvelles aptitudes incluent également la capacité de discuter et de consulter autrui et d'admettre les opinions et les critiques qui lui seront formulées.

1 - 3 Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

Le choix de l'approche par les compétences dans l'acquisition des apprentissages et le développement des savoirs utiles pour l'apprenant trouve son point d'attache dans l'utilisation des NTIC comme médiateur culturel indispensable à l'appropriation des différentes connaissances, facilitant l'adaptation et l'intégration de l'apprenant. En somme, nous considérons l'utilisation et la maîtrise de cet outil dans tout acte éducatif comme compétence nécessaire dans l'économie du savoir. Pour ce faire, le référentiel des compétences du cycle primaire veille à développer et consolider les moyens de communication à travers les NTIC en faisant participer les apprenants au développement et à l'innovation qui seront les clés de voûte de toute réussite. A cet effet, les enseignants incitent les apprenants à recourir aux NTIC de manière réfléchie, efficace, car ce sont des outils indispensables à l'épanouissement et au développement des compétences des apprenants.

1-4 Structuration des programmes :

L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire.

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)²⁰ définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : «L' école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l' entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s' ouvrir sur la civilisation universelle ».

A ce titre, l'école, qui «assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification» doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères».

Objectifs de l'enseignement fondamental :

Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

- Doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;
- Dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :
D'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- De renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- De s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- D'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- De développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- De s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;
- De favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- D'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- D'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples ;
- De poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Les principes fondateurs des programmes

2.1. Sur le plan axiologique :

D'après les principes directeurs du Référentiel Général des Programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs avec une double dimension, constituant un tout harmonieux et cohérent et visant à : faire acquérir un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et

amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité), renforcer l'acquisition de valeurs universelles relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, à la préservation de la vie et du milieu.

A l'instar de toutes les autres disciplines, le français doit offrir à l'élève, à travers de multiples activités, l'occasion de mobiliser ces valeurs nationales et universelles, de les mettre à profit et de les renforcer, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

2.2. Sur le plan épistémologique :

Un même objet peut être différemment appréhendé par plusieurs disciplines, de manière complémentaire. C'est plutôt la manière dont il est perçu, interrogé et conceptualisé qui permet de distinguer les spécificités disciplinaires. Ce programme, tout en tenant compte de l'interdisciplinarité, n'occulte pas les liens entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel et considère les connaissances comme des ressources au service du développement des compétences. Il demeure entendu que ces ressources couvrent les différents domaines du savoir de la discipline.

2.3. Sur le plan méthodologique :

Dans une perspective curriculaire et de décloisonnement disciplinaire, et en vue d'assurer la cohérence générale du curriculum, le programme de français, à l'instar des autres disciplines est conçu selon la démarche suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles
- des profils de fin de cycles aux profils de paliers
- des profils de paliers aux profils par années.

2.4. Sur le plan pédagogique :

Le programme s'inspire des travaux du socio constructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'Approche Par les Compétences. On retiendra :

2.4.1. Le socioconstructivisme : L'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non pas à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte, et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

- L'Approche par les compétences :

«L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations - problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir», cf. Référentiel Général

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement / apprentissage à partir de situations -problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (Soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Dans cet esprit, le programme se présente selon l'architecture suivante :

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

La compétence globale «est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketele et repris par X., Rogiers. », In guide méthodologique d'élaboration des programmes, (2009). Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape.

Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de celle-ci. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.

La commission nationale des programmes (CNP) accompagnée de groupes spécialisés de disciplines (GSD) ainsi qu'une commission d'homologation des nouveaux manuels s'est penchée sur la structuration des programmes dans leur nouvel habillage. A cet effet, un document référentiel méthodologique va essayer de valider les projets de programmes ; ce référentiel pédagogique met l'apprenant au centre des relations éducatives. Il le considère comme élément actif dans la classe et non un élément passif qui ne fait que recevoir, apprendre et réciter. Il convient de prendre en considération ses préférences et ses acquis, ainsi que son rythme d'évolution. L'élève est, en effet, un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation

ayant une signifiante, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles. Il ne comprend donc que s'il fait usage de ses capacités de découvrir, de penser, de résoudre, de combiner, d'analyser et de donner son avis.

L'approche par les compétences devient alors une logique au vu du référentiel élaboré et du choix des stratégies éducatives d'appropriation de savoirs et d'apprentissages centrées sur l'activité et les réactions de l'apprenant face aux situations problèmes.

L'enseignement primaire fondamental tend à développer connaissance et à acquérir un ensemble, de compétences, leurs permettant la poursuite de leurs enseignements sinon l'intégration dans l'enseignement et la formation professionnelle.

1-5 Organisation et structuration des matières :

La nouvelle refonte de la pédagogie et des programmes, après avoir opté pour des principes de réajustement a concerné les programmes scolaires, les approches pédagogiques (une approche intégrative) et les manuels scolaires.

Ainsi, les programmes ont été élaborés selon une architecture obéissant à une progression pédagogique type concentrique qui consiste à établir un curriculum récurrent c'est-à-dire une même matière est abordée à différents moments de la scolarité ce qui permet de l'éclairer et de l'approfondir de façons différentes chaque fois reprise, en fonction de l'état de développement et de la motivation des élèves.

Nous constatons que les pratiques pédagogiques font état de linéarité observée dans la programmation des matières à investissement cognitif type logico mathématiques la matinée et les activités linguistico verbale l'après midi, répartition loin d'être vérifiée scientifiquement. Il faudrait signaler l'émergence de nouvelles disciplines au cycle primaire telles que :

- éducation scientifique et technologique en 1^{ère} année primaire ;
- langue amazighe en 4^{ème} année primaire ;
- langue française en 2^{ème} année primaire, sans oublier l'adoption de symboles universels au niveau des mathématiques.

Nous relevons aussi l'allègement constaté dans l'aménagement du temps scolaire apparue depuis la rentrée 2008/2009 ; en réponse à l'évaluation évolutive lancée par le ministère de l'éducation nationale en direction de la réforme du système éducatif là où fut constaté « un certain nombre de dysfonctionnements liés notamment à la surcharge des contenus notionnels des programmes des disciplines à différents niveaux depuis le cycle primaire». Cette circulaire ministérielle de juillet

2008 avait principalement comme objet l'allègement des programmes et surtout à élaguer « les notions non essentielles », celles qui « ne constituent pas des prés requis indispensables aux apprentissages ultérieurs »

Il est nécessaire de rappeler que les chercheurs ont donné des explications à la lourdeur de la temporalité scolaire dans nos écoles constatée à tous les niveaux après la mise en application de la refonte pédagogique, ils évoquent : « un des éléments explicatifs de la surcharge des programmes et de la nécessité qu'il y a eu à revoir les contenus à trait à la difficulté liée à la maîtrise effective et à l'opérationnalisation de la notion de compétences, avec ce qu'elle suppose comme déclinaison en compétences disciplinaires et transversales, et du nouvel outil requis pour la mise en œuvre de la nouvelle approche pédagogique, à savoir le référentiel de compétences ». En effet, sans une définition claire des compétences attendues de l'élève au niveau de chaque cycle, la définition des matières à enseigner restera approximative .le référentiel de compétences permet d'alléger les programmes, c'est-à-dire de s'en tenir aux programmes, dans notre cas il semble que les programmes ont été réfléchis et élaborés en termes de disciplines qu'en termes de compétences à développer chez les futurs apprenants (tendance de la massification disciplinaire).

Tableau 03
Matières et horaires de l'enseignement primaire

Disciplines / Niveaux	1 ^e A P	2 ^e A P	3 ^e A P	4 ^e A P	5 ^e A P
Langue arabe	14	14	12	9	9
Tamazight				3	3
Français			3	5	5
Education islamique	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
Education civique	1	1	1	1	1
Histoire / Géographie			1	1	2
Mathématiques	5	5	5	5	5
E/ Sciences Technologies	2	2	2	2	2
Education musicale	1	1	1	1	1
Education plastique	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
Education physique	1	1	1	1	1
T O T A L	27	27	28.30	30.30	31.30

1 – 6 Gestion du temps scolaire dans l'école algérienne

La refonte pédagogique du système éducatif Algérien, dont les objectifs avoués par les décideurs a suscité des évaluations et des expertises qui ont touché tous les maillons et segments du dispositif à savoir les référentiels éducatifs, les contenus des programmes, les progressions pédagogiques (les stratégies) la formation des formateurs ainsi que les stratégies pédagogiques (méthodes, didactiques et modes d'évaluation). Après 05 années de l'application du nouveau dispositif, Ces différents acteurs éducatifs en présence d'enseignants, encadreurs pédagogiques et associations des parents d'élèves ont révélé de nombreuses lacunes, ce même objet a été transmis aux décideurs à l'échelle centrale pour attirer leur attention à propos notamment de la rythmicité des apprentissages en d'autres termes la gestion du temps scolaire qui représente un facteur déterminant dans la qualité des enseignements et peut même avoir un impact sur les performances sinon le décrochage scolaire. Le constat a interpellé les responsables du M E N (Ministère de l'Education Nationale, 2008) afin de les sensibiliser à la problématique de l'aménagement du temps scolaire : une première réaction parvenait du premier responsable du département qui reconnaît le 22 Avril 2008 dans une interview parue sur El Watan : « que la modification de la grille des horaires reste timide et que l'enjeu de la réorganisation du temps scolaire peut avoir des effets d'amélioration des performances pédagogiques, un épanouissement des élèves et une réelle rationalisation de l'utilisation des ressources humaines et des équipements. Dans ce même ordre d'idées, le M E N a fait paraître un document relatif à l'allègement des programmes scolaires du cycle primaire en Juin 2008, émanant de la direction de l'enseignement fondamental.

Ce document référent explique le pourquoi de cette décision, en évoquant que l'opération consiste à assurer une cohérence harmonieuse des contenus des programmes en évitant les redondances ou les écarts dans la progression conceptuelle, et l'inadéquation entre les contenus et le volume horaire annuel imparti à n'importe quelle discipline constaté depuis plusieurs années.

Les responsables à travers ce document insiste dorénavant à mettre en équation le volume horaire hebdomadaire de la discipline selon une progression de 28 semaines dans l'année (les 04 autres semaines seront consacrées à l'évaluation diagnostique du début d'année et les compositions de chaque trimestres) ce document référent confirme les éventuels changements du volume horaire hebdomadaire du cycle primaire passera de 27h à 24h pour les 1^{ère} et 2^{ème} années primaires, de 28h30' à 27h30' pour les 3^{ème} année primaire ; les 4^{ème} et 5^{ème} année primaire auront un volume horaire hebdomadaire de 24h45'.

Il y a lieu de préciser que l'allègement ne touchera pas certaines matières à l'instar de l'arabe, l'éducation islamique et l'histoire ; comme il nécessaire de remarquer que 36 programmes du cycle primaire ont été allégés.

Répartition du volume horaire hebdomadaire sur les apprentissages scolaires

A première vue, nous constatons que l'apprentissage des langues dans le système éducatif algérien occupe une place de choix (15h) du volume horaire hebdomadaire dont (12h) est réservé à la langue arabe et (03h) à la langue française. Si on venait à faire une comparaison avec des pays de l'U E nous aurions une proportion un peu réduite à la nôtre.

Tableau 04
Répartition du volume horaire hebdomadaire et annuel sur les apprentissages avant la refonte.

Disciplines	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Langue Nationale	378	378	315	231	231
Langue étrangère			84	126	126
Mathématiques	126	126	126	126	126
Sciences/Tech	42	42	42	42	42
Activit.artistiq	42	42	42	42	42
Educat.physique	21	21	21	21	21
Activit.diverses	02	02	02	02	02

Figure 07a
Volume horaire annuel de l'apprentissage de la langue arabe

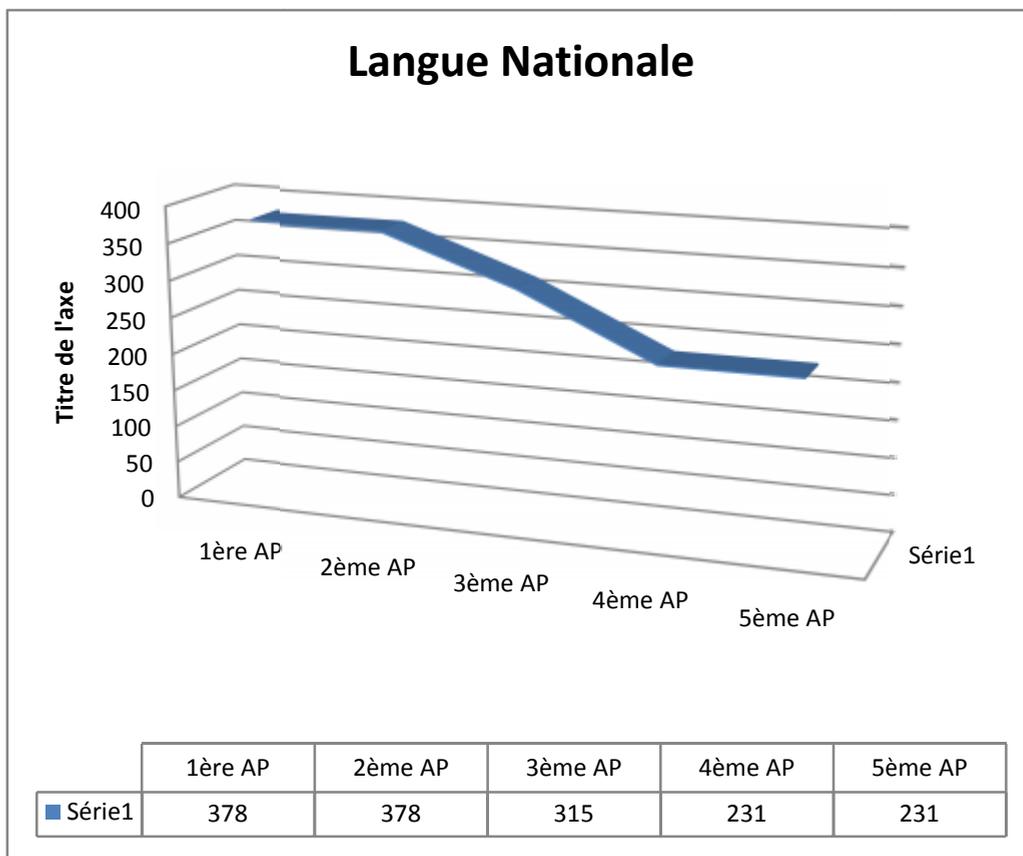
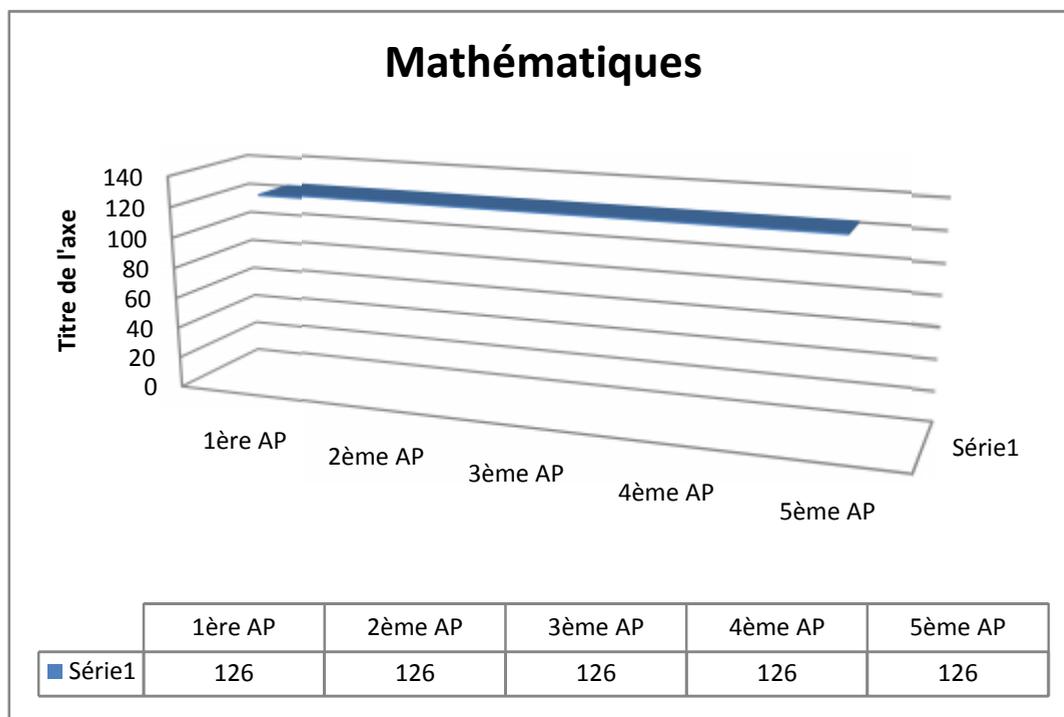


Figure 07b
Volume horaire annuel des mathématiques



L'évaluation de la grille des horaires dans l'enseignement primaire :

En plus des alibis pédagogiques déjà avancés, les responsables du M E N se réfèrent à chaque fois au volume horaire pratiqué dans d'autres pays de la communauté internationale qui nous permettent de déceler une nette différence tant au niveau de la grille hebdomadaire du volume horaire que la distribution du volume horaire imparti à chaque discipline.

Nous avons relevé que le volume hebdomadaire dans les pays de l'U E et d'une moyenne de 21h par semaine à défaut nous remarquons des différences parfois très importantes : volume horaire hebdomadaire du cycle primaire au Danemark est de 15 heures et le volume horaires hebdomadaire en Italie est de 27 heures.

La présente réforme nous a un peu laissé prétendre à un léger mieux en rapport avec le temps scolaire, ce dernier qui à nos yeux reste indivisible, si on venait à le comparer à d'autres temps scolaires pratiqués dans des pays voisins exemple : la France.

Pour notre part, le facteur temps scolaire est subdivisé en double séance. Ce régime permet aux élèves de fréquenter l'école deux fois jours. La première vague ou décan commence à 08h du matin et le deuxième décan ne la termine qu'à 17h30', problématique aux quelles le M E N tente de lui trouver solution à travers la séance unique expérimentée l'an dernier dans la wilaya de Constantine. A cet effet, nous constatons qu'il est nécessaire de se pencher sérieusement sur cette problématique de l'aménagement du temps scolaire, car jusqu'à présent son étude n'a pas dépassé le cap du descriptif « il est à noter que la gestion des rythmes scolaires ne se limite pas aux emplois du temps mais elle concerne plutôt la vie quotidienne de l'enfant, sa santé organique et son équilibre psychologique

Tableau comparatif des grilles du volume horaire hebdomadaire avant la refonte / après la refonte.

Tableau 05
Répartition du volume horaire hebdomadaire et annuel avant et après la refonte

Niveau d'études	horaire hebdomadaire		Différence	horaire annuel	
	Avant R	Après R		Avant R	Après R
1 ^{ème} année	27	24	- 3	756	672
2 ^{ème} année	29,30	24	- 4,5	820,4	672
3 ^{ème} année	28,30	25,30	- 3	792,4	708,4
4 ^{ème} année	30,30	25,30	- 5	848,4	708,4
5 ^{ème} année	26	24,45	- 1,55	728	684,4
6 ^{ème} année	26	/	/	728	/

Figure 08a
Horaire hebdomadaire avant la refonte

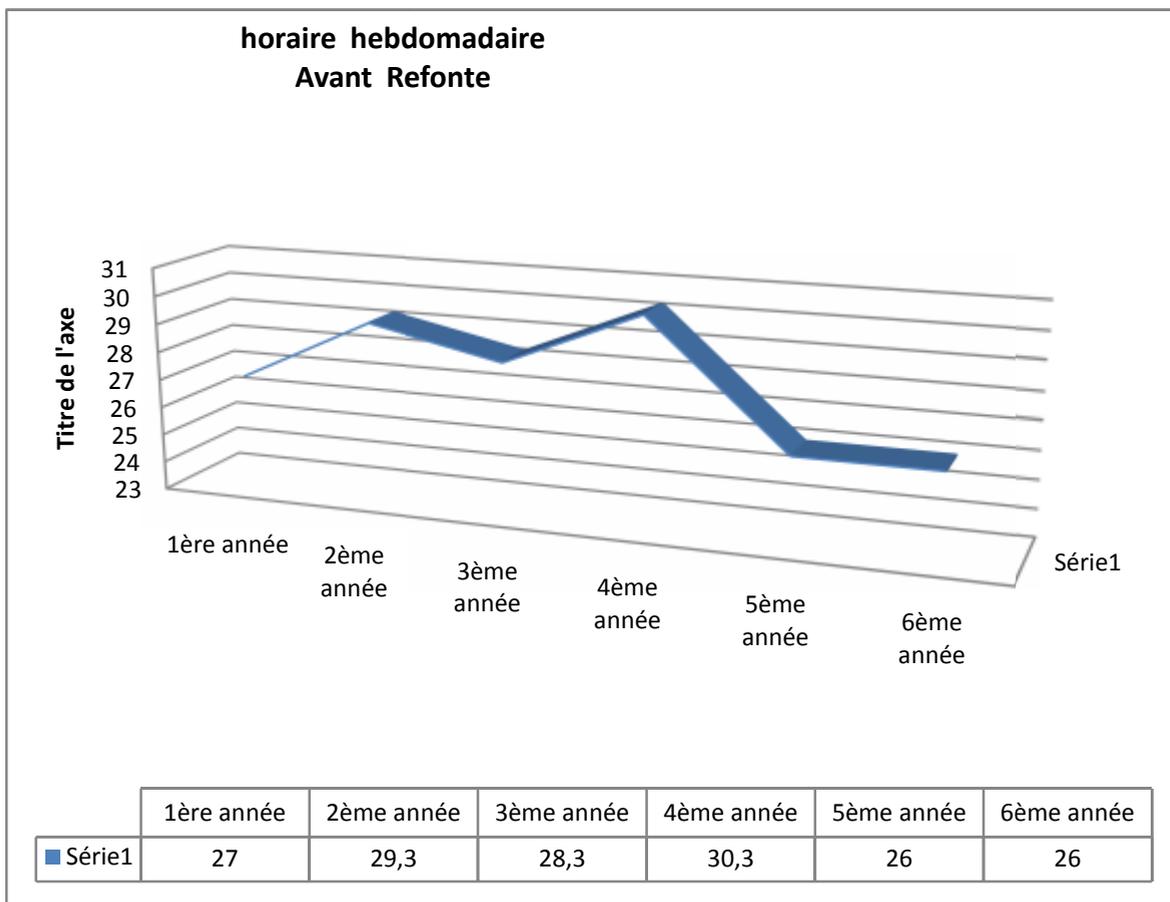


Figure 08b
Horaire hebdomadaire après la refonte

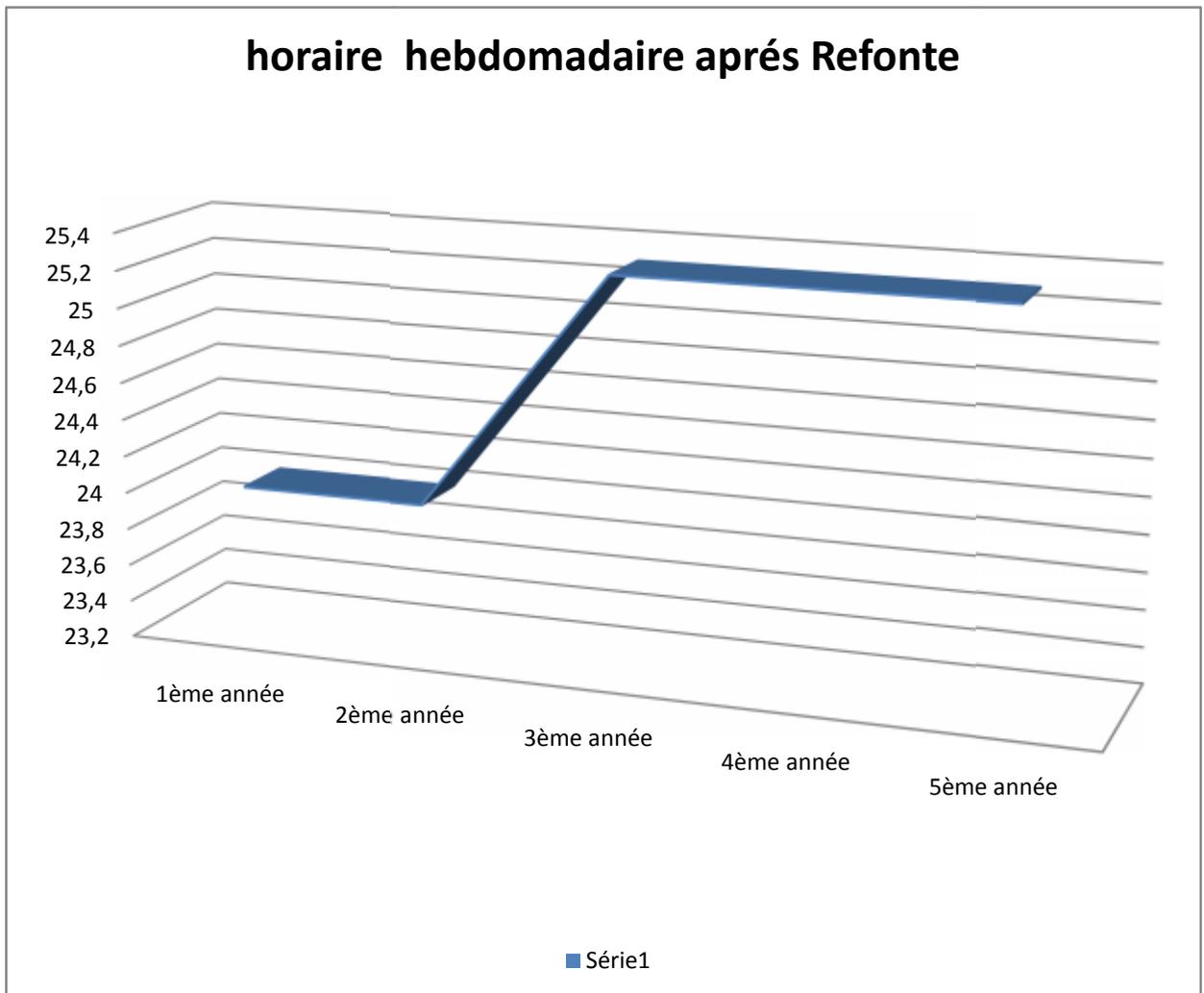


Figure 08c
Horaire annuel avant la refonte

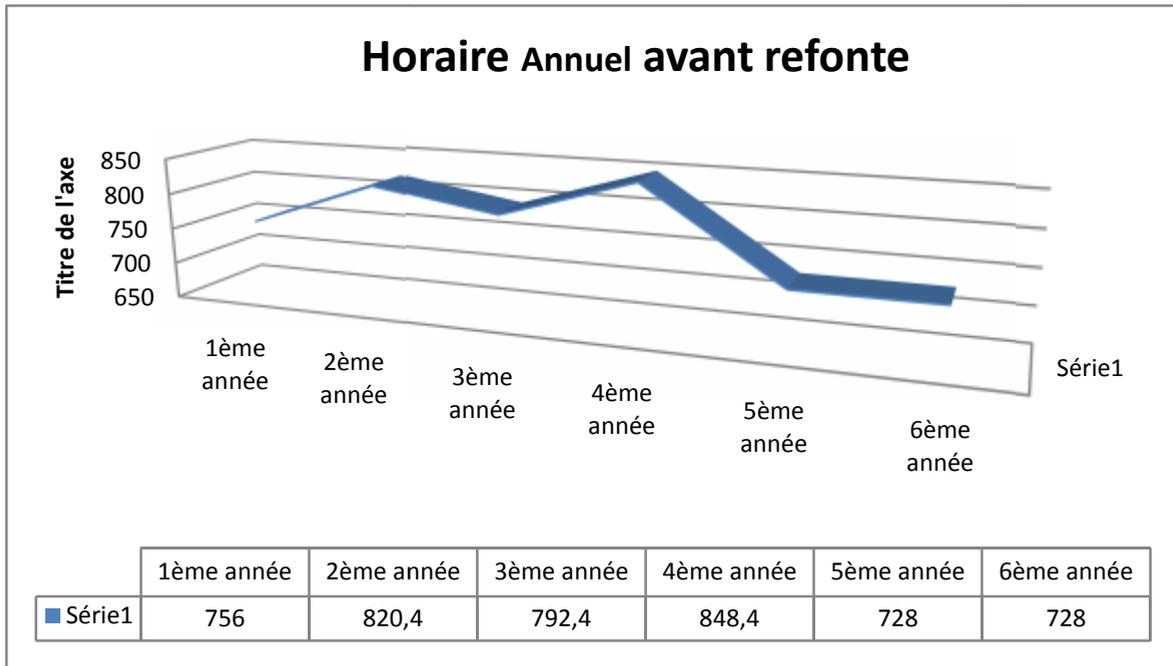
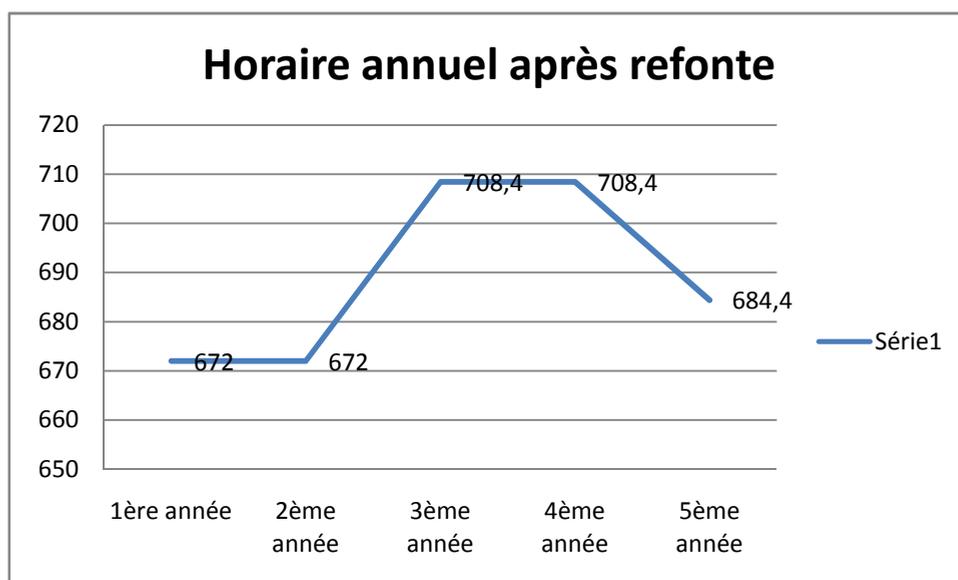


Figure 08d
Horaire annuel après la refonte



Selon Montagner, à l'école primaire « il existe dans la journée scolaire « des temps forts » qui ont une forte probabilité d'être caractérisés par un niveau élevé de la vigilance cérébrale et comportementale (l'alerte vis-à-vis des stimulations extérieures); des capacités d'attention efficaces et des capacités de traitement de l'information plus performantes qu'à d'autres moments) c'est pour cette raison qu'il faudrait mieux que l'on s'intéresse aux rythmes biologiques et psychologiques de l'élève qui nous informe plus sur le quand ? Réserve aux apprentissages.

En respectant les rythmes biologiques de l'élève, ceci nous amènera à respecter son intégrité physique et psychique, d'espérer à améliorer l'efficacité de l'enseignement, de susciter une grande performance de l'élève afin qu'il soit plus attentif et moins fatigué, d'éviter une inappétence scolaire, manière de se sentir rejeté, marginalisé, voir même malmené dans un dispositif qui ne lui reconnaît pas son statut d'enfant – élève; d'éviter l'utilisation de l'autoritarisme de l'enseignant devant un élève caractérisant la fatigue et en situation d'hypovigilance et de même nous pouvons préserver le respect des rythmes de l'enseignement.

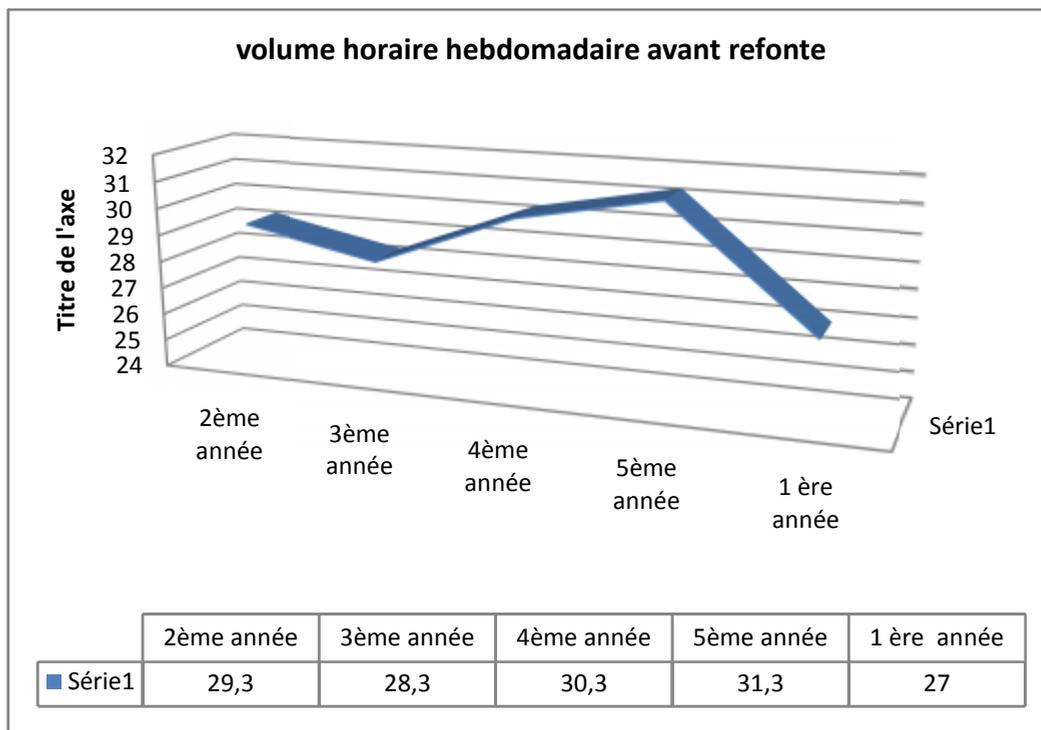
Répartition hebdomadaire du volume horaire sur les apprentissages secondaires (avant la réforme – avant l'allègement du volume horaire)

Tableau 06
Répartition hebdomadaire du volume horaire sur les apprentissages avant la refonte

Activités scolaires	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Langue arabe	14	14	12	09	12	12
Tamazight	-	-	-	03	-	-
Langue Française	-	03	04	05	05	05
Mathématiques	05	05	05	05	05	05
Education scient et techn	02	02	02	02	02	02
Education islamique	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Histoire et géographie	-	-	-	01	01	01
Educ lation musicale	01	01	01	01	01	01
Education artistique et arts plastiques	01	01	01	01	01	01
Education physique	1,30	01	01	01	01	01
Education civique	01	01	01	01	02	02
Total	27	29,30	28,30	30,30	31,30	31,30

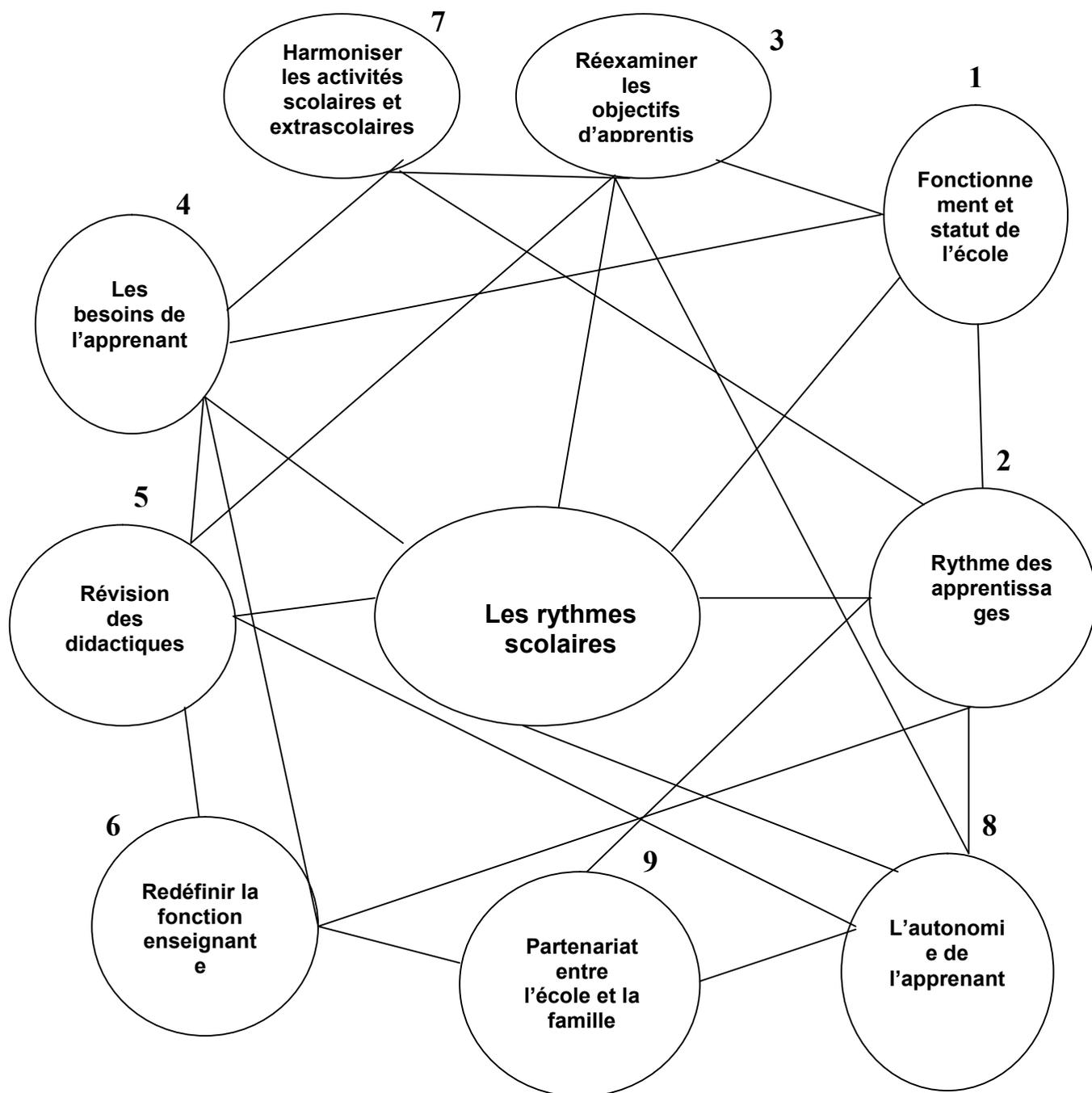
* Programmes de la 4^e année primaire. Document de la direction de l'enseignement
fondamental. Commission nationale des programmes. Ministère de l' Education Nationale Juillet 2005.

Figure 09
Volume horaire hebdomadaire avant la refonte



2 - Esquisse d'une approche systémique pour cerner les rythmes scolaires dans l'école Algérienne

Figure 10
Schéma d'une construction systémique



L'école, considérée comme creuset où viennent se concrétiser tous les rêves et les aspirations, comme le lieu des apprentissages par excellence où se confrontent les connaissances et les idées, espace où les enfants passeront beaucoup de temps en essayant de décoder des messages éducatifs avec plus ou moins de succès et tenter progressivement d'acquérir la culture, l'expérience et les savoirs nécessaires à l'octroi d'un nouveau statut : celui d'élève, n'existe plus depuis des lustres...

L'école algérienne a failli à ses missions les plus élémentaires, elle a totalement abdiqué face à de pseudo-exigences. De ce fait elle a omis de répondre aux exigences fondamentales, aux aspects les plus importants de l'intelligence, au génie humain et aux nécessaires traits de la personnalité qu'elle est en devoir de cultiver en direction des générations montantes : les adultes de demain.

L'école Algérienne souffre, elle présente des difficultés multiples, inhérentes à son fonctionnement. Ces difficultés sont schématiquement ; l'absence de référents éducatifs et un aménagement du temps scolaire des plus aléatoire loin de respecter le développement de l'enfant, ses besoins et ses rythmes de vie.

Devant cette situation, beaucoup de parents et d'enseignants montrent une inquiétude des plus alarmantes à l'égard de la journée d'école soupçonnée et incriminée à raison d'ailleurs d'être trop longue et trop fatigante.

Face à un tel constat d'échec, nous ne manquerons pas cependant, de souligner quelques actions épisodiques menées par le ministère de l'éducation nationale pour répondre un tant soit peu à ces « demandes de plus en plus pressantes ». Il a dans ce sens installé à la hâte une équipe de recherche (janvier 1994) au niveau de l'INRE (institut national de recherche en éducation) et organisé un séminaire national sur les rythmes scolaires sous l'égide du conseil supérieur de l'éducation (juin 1997).

En dépit du peu d'intérêt manifesté par les organismes de tutelle pour une telle problématique, Il serait néanmoins aberrant de l'ignorer et d'ignorer son impact sur l'environnement social, sans pour autant oublier ses effets immédiats sur la santé de l'élève ainsi que sur les dimensions pédagogiques considérées à juste titre comme responsables de l'échec scolaire.

En fait, les associations de parents d'élèves et quelques enseignants accusent en vrac les faiseurs ou synchroniseurs du temps scolaire à propos l'absence de recherches en chronobiologie et en chronopsychologie nécessaires, voire capitales pour la détermination des moments opportuns à la réceptivité intellectuelle et au pic de la vigilance afin de pouvoir intercepter et de décoder avec efficacité le message de l'enseignant et d'en repérer les moins féconds, stériles ou marqués par un creux où les performances pédagogiques sont décroissantes.

La problématique de la temporalité scolaire a fait l'objet de plusieurs recherches en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation. Toutes ces disciplines s'accordent à dire que le temps de l'enfant se situe au carrefour de quatre déterminants sociaux considérés comme responsables de l'éducation de l'élève, de son épanouissement et de sa socialisation.

Ces quatre déterminants responsables du développement intellectuel de l'enfant intelligence, de son adaptation sociale et de ses capacités psychomotrices sont : la famille, l'école, le groupe des pairs et l'environnement socio économique et culturel dans lequel il baigne.

Ce qui ressort de ces recherches en Algérie et que des regroupements autour des rythmes scolaires, généralement organisés d'une manière informelle sinon à travers des séminaires animés sous la tutelle des directions de l'éducation nationale est que les significations attribuées au concept de rythmes scolaires sont tellement différentes, sinon singulières que l'on peut penser qu'elles s'attèlent à mettre en exergue des connotations partisans et à les encenser à travers des discours partiels et élogieux.

En effet le peu de cas fait de leur analyse rigoureuse et objective n'aide en rien le corps enseignant et le staff pédagogique auxiliaire qui, ignorance oblige, les assimilent tantôt aux emplois du temps, aux plannings scolaires annuels ou trimestriels et tantôt aux facteurs de causalité et de conséquences des différents aménagements du temps scolaire sur les comportements des apprenants d'où l'apparition de fatigue, de stress ou bien carrément d'un surmenage (fatigue neurologique).

Cette ignorance ne s'arrête pas à ce niveau, elle englobe aussi les intervenants médicaux-éducatifs représentés surtout par les médecins et une partie des psychologues scolaires qui assimilent ces notions à la périodicité des rythmes biologiques (Paramètres de températures, sécrétions hormonales, métabolisme, etc.) et également psychologiques (vigilance, l'attention, traitement de l'information et les processus cognitifs).

Ces différentes « ignorances » nous interpellent à plus d'un titre afin de mettre toute la lumière sur la « véracité et la réalité » des rythmes scolaires qui selon la littérature spécialisée correspondent à l'alternance régulière des moments de repos et d'activités imposés aux élèves par l'école, le collège, le lycée et l'université. Il s'agit là des emplois du temps journaliers, hebdomadaires, des vacances et calendriers scolaires. La rythmicité dont il est question ici est environnementale ou socio écologique, gérée par les adultes et la société dans son ensemble, elle régule notre vie mentale, psychique et sociologique.

Les rythmes scolaires sont compris comme les variations périodiques, physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent en situation scolaire. Il est alors question de rythmes biologiques et psychologiques

La problématique des rythmes scolaires ne peut se réduire à une simple explication mais concerne la totalité du système éducatif en tant qu'ensemble de facteurs ou éléments hautement harmonisant l'architecture de ces rythmes.

Alors on ne peut espérer changer ou modifier un seul élément sans risquer donc certain déséquilibre dans d'autres sous systèmes qui fondent l'environnement éducatif. Pour toutes ses raisons, nous tenterons une esquisse systémique pour essayer d'expliquer les rythmes scolaires et cerner leurs difficultés à l'intérieur de l'école algérienne.

On définit un système de façon générale, comme « un ensemble d'unités en interactions mutuelles » (Varela F. Anatomie 1989)²¹. Varela insiste sur l'autonomie des systèmes dans leur organisation ; caractère nécessaire et suffisant à leurs définitions.

Et elle ajoute : « dire qu'un système est autonome, c'est quitter le paradigme de l'ordinateur pour rencontrer le hasard et l'aléatoire ».

En ce qui nous concerne, on se limitera à quelques références à propos de la démarche systémique, car les citer tous est du domaine de l'impossible. En effet nombreux ouvrages ont fait l'état de l'historique et de l'émergence de cette approche.

Notons seulement que le CARTESIANISME est jugé dépassé et que la pensée circulaire est devenue la pensée par excellence, celle qui a réussi à révolutionner la biologie puis les sciences humaines ; elle s'est intéressée aux pathologies familiales, puis à la théorie de la communication à travers le tissu interactionnel.

En empruntant cette approche pour cerner la problématique des rythmes scolaires, nous sommes loin de l'inscrire comme une théorie, ni une nouvelle science, mais uniquement comme une méthodologie s'appuyant sur des connaissances accumulées grâce à de nombreuses recherches dans le domaine très large des sciences humaines. (Lebbe- Berrier)

Cette méthodologie pourrait permettre de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. (De Rosnay, 1975)

En revanche, nous relevons la complexité de cette démarche, qui devient évidente. Il s'agit en effet de saisir l'ensemble en dépassant le réductionnisme des éléments scindés artificiellement pour mieux appréhender et connaître le tout. Mais aussi, en même temps dépasser le globalisme qui se contente d'aborder le tout, en oubliant les parties.

Une fois la démarche cernée et éclairée, l'analyse segmentaire se fera selon un schéma circulaire dont les rythmes scolaires occuperont une position centrale ou position pivot.

Ceci nous conduira à nous centrer sur l'interrelation de plusieurs segments qui peuvent modifier l'aménagement du temps scolaire.

²¹ Varela F. **Anatomie et connaissance. P : 7-16**

Ceci nous conduira à nous centrer sur l'interrelation de plusieurs segments qui peuvent modifier l'aménagement du temps scolaire.

2 – 1 Repenser les missions de l'école :

Cette institution à travers l'histoire a réussi à propulser l'intelligence humaine, la créativité dans toutes ses formes chez l'élève en éveillant ses connaissances et en modélisant ses efforts, ses conduites morales et sociales.

Cette singularité des missions de l'école, en fait d'elle une institution ancrée, nécessaire et vitale à la vie en société. Meirieu(2006),²² évoque à cet égard une des caractéristiques différentielles de l'école comme lieu de transmission spécifique en disant : « l'école est une institution où les apprentissages sont obligatoires, où les choses sont organisées pour qu'on ne puisse pas s'en sortir sans apprendre, où il ne doit pas être possible de réussir sans comprendre. A cet égard, l'obligation d'apprendre fonde l'école.

Si les écoles et les enseignants ne définissaient pas les objectifs de l'éducation, le marché de la connaissance présenterait un choix infiniment plus varié ; la définition des objets ou des instruments considérés comme éducatifs seraient beaucoup plus larges ».

L'école, aujourd'hui confrontée à des difficultés inhérentes à son fonctionnement et à son organisation, n'arrive plus à dessiner ses perspectives encore moins l'avenir des générations qu'elle accueille quotidiennement à l'intérieur de ses classes. Elle se retrouve en face d'un phénomène de massification inégalable, une hétérogénéité des apprenants difficiles à prendre en compte. Beaucoup d'élèves vivent des difficultés d'apprentissage et même des troubles d'adaptation scolaires difficilement remédiables.

Ces élèves ou apprenants présentant une inhibition « cognitive » scolaire ou pédagogique n'arrivent même pas à comprendre ce qu'on leur dit, ni ce qu'on leur demande de faire. Les enseignants déclarent avoir dans leurs classes des élèves désarmés, démotivés ; état qui se répercute malheureusement sur leur compréhension et rendement pédagogique.

Ce constat émanant d'une triste réalité qui démontre d'une manière éclatante que nos apprenants ne sont que des victimes d'un faisceau de facteurs négatifs, que nous pouvons citer : distanciation de l'école publique de l'environnement socio économique et culturel.

²²Meirieu, Ph. **Faire l'école, faire la classe.**P: 33.

L'anonymat des finalités éducatives, l'absence de repères et de référentiels de l'école,

L'Encyclopédisme des contenus de programmes, le cloisonnement des différentes disciplines et matières, le manque et absence des liens avec les problématiques de l'environnement socio-économique et culturel et même le monde externe.

Soumis à l'impact négatif de ces facteurs, les écoliers ne trouvent plus de sens à donner à leurs apprentissages ni même à sentir intérêt à continuer à fréquenter l'école.

Une école de plus en plus étrangère aux maillons du tissu social dans lequel elle s'insère et de l'environnement qui l'accueille.

2 –2 Repenser et réexaminer les objectifs d'apprentissage et les faire apprendre:

Nous ne cessons pas de nous poser des questions à propos des savoirs enseignés à l'intérieur de l'école, comment faut-il les apprendre ? Que faut-il apprendre ? L'enfant-élève est-il en mesure d'apprendre tout le savoir ? C'est quoi tout le savoir ? Est-ce un savoir utile, plein de sens permettant à nos élèves de « grandir », assurant à la fois, leur adaptation, leur avenir et l'avenir de l'environnement humain qu'il les accueillera. Car comme disait Meirieu : « l'enfant apparaît en fait, quand les adultes prennent conscience de leur impérieux devoir à l'égard des générations qui arrivent.

Elle est l'expression institutionnelle de ce devoir : nous ne pouvons pas abandonner le monde. Car ce serait, tout à la fois, abandonner nos enfants et abandonner ce monde » En ce sens, l'école représente l'institution qui fait de l'avenir son principe. En préparant cet avenir, l'école se donne comme missions de transmettre les savoirs sous forme de contenus « programmatiques » ; est-elle en mesure de tout transmettre, comment va-t-elle procéder ? Sinon s'il s'agit de trier les savoirs et ne retenir que ce qui est utile et porteur de sens, quels sont alors les paramètres du choix tri ?

Les enseignants ainsi que les parents d'élèves n'ont pas cessé d'interpeller le ministère de l'éducation par le biais des recommandations des colloques, journées d'études, réunions pédagogiques à propos des programmes actuels qui présentent une prédominance de l'aspect quantitatif qui remet en surface une nette propension à l'encyclopédisme d'où l'apparition d'une hiérarchisation abusive d'objectifs et surtout les formes spécifiques présents dans les contenus cognitifs.

Cette prédominance véhiculée dans les pratiques pédagogiques, nous conduit à une démarche linéaire où l'on a constaté que le niveau synthèse des taxonomies se réduit au détriment des autres niveaux facilitant la surcharge, le remplissage, l'accumulation sans traitement.

Ainsi les objectifs partiels s'accumulent et les apprentissages se multiplient sans aucune synergie ou voir même une complémentarité entre les différentes activités du programme.

A cela s'ajoute le cloisonnement des différentes matières, disciplines en différents champs et domaines d'activités qui provoque malheureusement un morcellement de l'apprentissage et un émiettement des connaissances dont il ne faudrait pas s'étonner dès lors que les acquis des élèves soient bien en deçà de ce que chacun était en droit d'espérer.

3 - Les besoins de l'enfant élève :

Prendre en compte les besoins de l'enfant élève constitue une préoccupation relativement récente, elle concerne autant le registre physiologique, que le psychologique et même le processus de socialisation.

Quant aux besoins physiologiques, ils sont directement liés à la subsistance et à la croissance, le besoin de l'espace pour qu'un élève explore, se développe ; son éducatibilité exige un territoire où il exerce ses mouvements à travers ses déplacements, ses jeux. Cette activité motrice développerait sans doute sa corpulence physique, ceci s'accompagne d'une apparition de l'espace de jeux, un espace très bien pensé.

Cet espace éducatif permet également la simulation de comportements qui deviendront plus tard des comportements utiles, des comportements adaptés (le besoin de simulation ludique est commun aux petits : le faire comme si avec un plaisir de vivre).

Pour ce qu'est des besoins affectifs, l'enfant élève a absolument besoin d'une présence d'état psychoaffectif qui le rassure dans son entité psychique où il sentira la quiétude, la protection, la confiance, les gratifications relationnelles. Sa personnalité doit se construire à travers des relations affectives positives loin des images traumatiques qui peuvent ébranler son potentiel psychique ceci nuirait à la construction de sa personnalité et aurait des effets sur son rendement éducatif, surtout lorsque ça émane d'une personne adulte, parents ou enseignants. Pour ce qui est de la satisfaction des besoins intellectuels et culturels, l'enfant élève a besoin d'un environnement attractif nourrit de connaissances, de savoirs, d'informations variées. Cet être en construction se trouverait ainsi obliger d'intérioriser, d'assimiler des connaissances en utilisant soit :

- La voie motrice (on apprend par le mouvement et par l'exploration de l'espace)
- La voie sensorielle (les organes de sens, comme des voies d'entrée)

- le langage (le niveau verbal représente la voie préférée, privilégiée dans notre système scolaire).
Quant au registre social, l'enfant élève a besoin d'appartenir à un groupe dans lequel il va s'identifier à travers les échanges, les expressions et la communication.

4 - Rythmes d'apprentissage :

La gestion de la situation classe devient une redoutable problématique éducative, que les enseignants trouvent du mal à résoudre ou à lui trouver solution. Devant une population d'élèves apprenants qui se trouvent regroupés sous un même aménagement du temps scolaire, tandis que leurs besoins pour apprendre sont fort inégaux.

Ce constat fait l'unanimité des perceptions présentes dans les représentations des enseignants du cycle primaire interviewés dans ce sens, qui désormais affichent leurs positions en disant que leur mission principale est certes de concilier développement et apprentissage, tout en s'appuyant sur le concept de différenciation.

Ce concept, devient le starter, mobilisateur de la présence de l'enseignant en classe, car il lui permet de suivre les élèves afin de les observer, les évaluer en cours d'apprentissage selon des paramètres, sinon des indicateurs formels et empiriques à savoir :

Différenciations des contenus ;

Le processus d'apprentissage ;

Les exigences ;

Les rythmes d'apprentissages ; si les élèves performants trouvent facilités à acquérir les connaissances à cause des potentialités cognitives mobilisées, ainsi qu'une large réceptivité intellectuelle, les élèves en difficultés manifestent une lenteur ce qui exige un accompagnement pédagogique lors des moments d'explication tant qu'ils ne comprennent pas, c'est à l'enseignant de faire preuve de patience et d'ouverture à leur égard.

Au gré de telles adjonctions, les enseignants doivent impérativement calquer le temps scolaire aux rythmes d'apprentissage en ciblant le temps de présence auprès des élèves lors des moments de la structuration des apprentissages, identifiant clairement le temps d'apprentissage avec une pédagogie différenciée qui prend en considération : les objectifs assignés et les exigences éducatives (âge – capacité) en gardant la cohérence du groupe classe

Cependant, l'école devrait accorder la priorité aux rythmes individuels de développement des enfants et à la nécessité de bâtir les apprentissages à partir des acquis des degrés précédents quels qu'ils soient. L'organisation scolaire devrait donc mettre en place une pédagogie différenciée.

(L'emploi du temps est un outil au service du rythme d'apprentissage de l'élève : besoins différents rythmes différents).

Cette conception pédagogique est dite de réussite car elle vise à privilégier la fonction formative des situations d'apprentissage, courant d'éducabilité cognitive qui affirme que tous les individus peuvent progresser dès lors qu'on leur propose des modalités pédagogiques adaptées à leurs besoins particuliers.

5. Révision des didactiques :

L'articulation didactique et rythmes scolaires constitue une configuration nécessaire au développement de l'enfant élève et son appropriation de divers apprentissages ; car nous pensons que l'activité enseignement ou éducation ne se limite pas à la situation classe, mais elle se prolonge dans d'autres espaces se trouvant en extra muros de l'école. Ces activités dites pédagogiques ou éducatives ne se réduisent pas à la réalisation de performances, escomptées mais dépendent surtout de ce que l'apprenant peut mettre comme production personnelle issue d'initiatives singulières, de projets personnels, moments dans lequel il jugulera le savoir scolaire issu des apprentissages en un savoir utile lui permettant une bonne adaptation.

Cette configuration prône que l'apprentissage ne se fait pas dans l'instant. Il se distribue dans le temps, ceci selon les didactiques et les méthodes d'enseignement qui valorisent le sens et la place que devrait prendre l'apprenant dans le triangle didactique. Cette approche renforcerait plus la posture de l'apprenant comme étant l'auto constructeur de son propre savoir, ainsi en se détachant de l'image classique et traditionnelle de celui d'être un récipient, une cruche à remplir en adoptant l'attitude de réceptacle et hétéronome.

Cette vision s'intègre dans le courant constructiviste après le passage du modèle transmissif avec son slogan « apprendre à apprendre », il s'agit, en somme, de faire l'acquisition du contrôle de ses stratégies par l'apprenant lui-même. Mais cet apprentissage reste très souvent seulement procédural, sur et avec des techniques imposées, sans qu'aucune réflexion du sujet sur ce qu'il est en train de faire ne soit sollicitée » (Donnadien, Genthon, 1998). Cette approche développementale a été renforcée et étayée par le rôle que peuvent jouer les interactions sociales dans le développement cognitif (nécessité d'une médiation sociale ou culturelle) dans le développement des apprentissages) ce que Vygotsky introduit comme équation : la zone proximale de développement, correspondant à la capacité potentielle de développement de l'enfant qui peut s'actualiser avec l'aide de l'adulte en situation scolaire.

6 - Redéfinir la fonction enseignante

Lorsque l'on veut redéfinir les missions de l'enseignant on est tout de suite pris dans des postulats de base difficilement dissociables auxquels il est confronté à longueur de journée lors de ses rapports pédagogiques.

Nous considérons aujourd'hui que l'éducabilité est un facteur fondateur de la relation éducative (Ph. Meirieu, 2006)²³ dans ce sens, nous éclaircissions un peu plus : « nul ne peut enseigner sans postuler que l'autre, en face de lui, est éducatif »

En effet tout apprenant possède potentiellement toutes les ressources pour apprendre et comprendre ce dont on lui transmet comme savoirs. Cet être en construction attend de nous une modification de ses comportements, un élan éducatif qui lui permettrait de grandir, d'évoluer et même d'obtenir un degré de maturité sociale.

Meirieu rajoute : « le postulat d'éducabilité est la raison d'être du métier d'enseignement. Ce n'est pas un choix parmi d'autres, mais bien la condition même de la possibilité d'exercice du métier. Question de logique contre toute logique, je ne peux justifier ma présence en classe que parce que je crois que tous mes élèves pourront accéder aux savoirs que je dois leur transmettre.

L'éducabilité, un postulat compatible avec toutes les populations d'apprentissage même ceux dont on stigmatise comme étant élève en difficultés ou à besoins spécifiques, leurs statuts d'enfants élèves nous obligent à être à l'écoute de leurs besoins, de leurs rythmes d'apprentissage, à mieux respecter leurs temporalités scolaires afin qu'on puisse adapter notre démarche, sinon notre inventivité pédagogique et didactique. Ceci va susciter en nous de faire des recherches dans le but de répondre à leurs besoins en les accompagnant dans leurs parcours et cheminement éducatif, sans les exclure ni les marginaliser, ni les condamner dans leurs échecs ou difficultés. »

Quant au deuxième postulat nécessaire à la mission d'enseignant, il est caractérisé par la liberté d'apprendre ; nul ne peut renoncer et dire le contraire qu'au cours, de son parcours professionnel, il n'a pas usé des mécanismes de conditionnement, de dressage, de manipulation mentale, de séduction voir même de renforcement positif ou négatif de ses interventions éducatives où l'on recherchait à travers ses mécanismes des résultats collés aux comportements de l'enfant élève,

exemple : la mémorisation d'informations, une gesticulation physique ou mentale, des réflexes conditionnés...

²³Meirieu, Ph. **Faire l'école, faire la classe. P:37.**

En guise de conclusion, la redéfinition des missions de l'enseignant a un impact direct et réel sur les rythmes scolaires en focalisant aux mieux ses tâches, son champ d'intervention se détachant des postures classiques de seul détenteur de savoir, de représentant absolu de l'autorité (intellectuelle, scientifique) et de station-réservoir de connaissances en érigeant un nouvel habillage qui redonnerait plus de présence à l'enseignant qui deviendrait, l'accompagnateur, le stratège, l'architecte de projets éducatifs. En repensant ses pratiques éducatives d'une manière perpétuelle et en sachant réfléchir sa pratique, son objectif et même ses besoins en formation, il fait montrer son aptitude à se remettre en cause en définissant le/les moments de reconstruction de ses schèmes déjà mis en place.

7- L'autonomie de l'apprenant

Parler de l'autonomie de l'apprenant caricature bien l'aboutissement des didactiques et méthodes d'enseignement utilisées dans l'appropriation des différents apprentissages. Cette nouvelle vision dans l'enseignement et la formation vient à point pour répondre à un nombre de questions que nombreux sont les enseignants qui se sont posés depuis longtemps. Peut-on apprendre sans se faire enseigner ?

Cette démarche n'a-t-elle pas réussi avec des personnes autodidactes et qui ont pu marquer le temps par leurs productions. Certes beaucoup de pédagogues et didacticiens se sont posés des questions à propos de « l'autodidaxie » en tant qu'apprentissage autodirigé et de ses effets, entre autre : l'autonomie.

Holec définit l'autonomie dans le contexte de l'apprentissage comme : « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage »(Holec,1979)²⁴ selon lui, prendre en charge son apprentissage, c'est en avoir la responsabilité et assumer toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

La détermination des objectifs ;

La définition des contenus et des progressions ;

La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;

Le contrôle du déroulement de l'acquisition (rythme, moment, lien) ;

L'évaluation de l'acquisition réalisée ;

L'apprenant autonome, du coup, serait capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage dans le quel il désire, ou se trouve, être impliqué).

²⁴Holec, H. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères. P: 3.**

8/ Partenariat : Ecole/Famille.

Quelle place devrait avoir la famille dans le projet école ? Et quelle place devrait avoir l'école dans l'institution < famille > ? Ce sont là certainement des questions qui traversent les pratiques éducatives des enseignants à longueur de journées ; cette relation ombilicale est autant fonctionnelle que les résultats escomptés et affichés dessineront le devenir des apprenants d'aujourd'hui considérés comme les citoyens de demain.

Evoquer cette relation, c'est aider la famille dans son exercice parental à la compréhension du développement de l'enfant, à l'établissement de conditions familiales qui soutiennent les enfants élèves à tous les âges et à tous les niveaux scolaires, c'est aussi aider l'école à mieux comprendre la famille. A ce propos, il est important de travailler la structuration de l'institution <école> et de l'institution famille dans leurs différences et dans leurs spécificités : tout ce qui est de l'ordre pédagogique doit se repérer sur l'institution école, car il n'est pas question de transformer les parents en enseignants. A ce juste titre la famille doit être informée de l'enfant élève, de ses capacités, de ses besoins, et de ses difficultés ; d'où la nécessité de l'associer à toutes les actions de l'école.

Cette vision partenariale doit impérativement éviter les effractions des limites, de part et d'autres, car l'école ne pourrait être famille et vis versa.

La famille, un partenaire indispensable dans le projet pédagogique de l'école, est au carrefour de la réussite de tout acte éducatif destiné à promouvoir l'enfant élève.

Pour cette raison :

Elle doit être informée sur les différentes étapes de développement voire même des difficultés d'apprentissage, de la progression programmatique des contenus ainsi que des évaluations périodiques.

Le réseau de communication avec l'école doit avoir un mouvement en amont et en aval pour indiquer :

La reconnaissance des potentialités des capacités de l'élève ; l'état de santé de l'élève ;

Le signalement d'un comportement différencié;

La famille doit être impliquée dans l'élaboration, l'application et même l'évaluation du projet éducatif individuel et / ou institutionnel ;

La famille dans ce sens doit être soutenue et accompagnée dans ses moments difficiles relatifs à l'état de l'élève.

Cet accompagnement portera sur :

- l'écoute ;
- l'observation et l'évaluation des situations éducatives ;
- l'expression et la communication ;
- la dédramatisation et l'essai de compréhension ;
- la relation d'aide si la demande se verbalise.

9. Harmoniser les activités scolaires et extrascolaires :

Après l'apparition d'un document officiel émanant du M.E .N relatif à l'allègement du temps scolaire, l'idée de son aménagement refait surface avec un débat qui se réduit à faire le calcul du volume horaire par semaine, alors que l'enfant élève en tant qu'entité en construction est loin d'être au cœur des débats.

Ce constat nous interpelle à mieux décrypter les perceptions sociales de quelques parents et enseignants à propos du temps scolaire, car nous considérons la journée d'école comme expression qui recouvre tout le temps et toutes les activités que l'enfant élève vit à partir du moment où il quitte sa maison et le moment où il la rejoint. Toutes les journées ne sont pas « école » puisqu'il y a le lundi après midi et le jeudi après midi considérés comme journée de « non école », plus le vendredi jour non ouvrable.

Le temps scolaire dans nos écoles est presque unique, il se structure autour des temps d'obligation scolaire où l'élève est appelé à acquérir des contenus de programmes, ce temps suscite un investissement cognitif, il représente la quasi totalité du temps école.

Néanmoins, l'aménagement des rythmes de vie exige que l'enfant ait des temps au pluriel réservé à l'accueil, l'accompagnement les pauses, les activités d'expression, les sorties de découverte (temps communément appelés périscolaire et extrascolaire).

Ces formes du temps scolaire permettent à l'enfant élève de profiter de la récupération biopsychologique, de marquer une rupture et d'harmoniser les différents moments de scolarité en

reconsidérant l'année scolaire et la journée scolaire, afin de mobiliser plus d'énergie pour replonger une autre fois dans l'appropriation de nouveaux apprentissages.

La problématique des rythmes scolaires reste d'actualité, elle mérite d'être investie par des recherches en chronobiologie, en chrono psychologie et en chrono pédagogie ; ceci renforcerait sans doute les processus de remédiation contre le décrochage scolaire et la fatigue des enfants élèves en situation école.

Notre réflexion tantôt développée a tenté l'exploration des composants de l'environnement scolaire de l'école algérienne, en empruntant une démarche systémique que nous considérons compatible avec l'objet de recherche. Cette réflexion trouverait certainement un prolongement qui pourrait mieux dessiner et réorganiser les rythmes scolaires en mettant au diapason une rythmicité journalière, hebdomadaire, respectant l'âge de l'élève, l'équation du profil journalier et la performance mentale tout en restant à l'écoute de ses besoins de développement, ses capacités et ses difficultés d'apprentissage.

Conclusion:

Le contenu qui a étoffé ce chapitre, interroge la place de la chronobiologie et la chrono psychologie dans les pratiques pédagogiques et essentiellement la scolarité de l'enfant élève. L'objectif assigné à ces deux concepts réside dans l'étude des différentes variations des processus cognitifs afin de déterminer les rythmes attentionnelles, mnémoniques et intellectuelles nécessaires à l'apprentissage scolaire. Nous reconnaissons l'apport de la chronobiologie dans la détermination des rythmes scolaires en introduisant le temps matériel comme dimension biologique.

Nous ne pouvons pas ignorer l'intérêt croissant des aspects quantitatifs et périodiques du temps dans le repérage des rythmes scolaires en ciblant au mieux les moments considérés comme pic vigilance et les moments moins féconds où la mobilisation cognitive est réduite. La chronobiologie ainsi que la chrono psychologie tente de répondre à la question : quand l'élève devra-t-il être disponible ou réceptif au message éducatif de son maître ?

En balisant les horaires, les durées d'apprentissage, la répartition des matières ou disciplines au cours de la semaine ; les rythmes biopsychologiques trouveront sens à travers des rythmicités scolaires sinon des aménagements du temps scolaire où tous les processus psychophysiologiques seront respectés à travers : l'attention, la vigilance, la mémorisation, l'analyse et le traitement des informations dans l'acte éducatif.

Chapitre : 3

Rythmes scolaires, savoirs et construction des compétences

1 - Les savoirs et l'école :

L'école est en crise, son projet existentiel est menacé, ses missions perdent de plus en plus de sens au regard des apprenants, des enseignants et même des parents.

Tout le monde, ne cesse de s'interroger à propos du devenir de l'école, en se posant des questions telles que : est-ce nécessaire de fréquenter cette institution éducative ? Permet-elle la réussite et la concrétisation de rêves dessinés ou carrément serait-elle en mesure de garantir la promotion et l'épanouissement des élèves ?

Les enseignants et une partie des élèves pointent du doigt les disparités qui existent entre les missions initiées par l'école et l'appropriation des savoirs souvent en inadéquation avec les réalités socio-économique que vit la société.

Ceci nous amène à formuler des questionnements épistémiques sur le rapport des élèves au savoir. Quant aux enseignants, ils n'ont pas cessé d'interpeller le ministère de l'éducation nationale à propos de la massification de l'enseignement et la lourdeur des programmes qui désorientent le processus de scolarisation et le déroutent de son idéal.

L'école algérienne se trouve aujourd'hui face à plusieurs questions fondamentales :

- les élèves en difficultés d'apprentissage qui prennent une proportion assez importante.
- l'hétérogénéité des publics reçus dans les différents paliers de la scolarité.
- la violence en institution scolaire.
- l'installation des apprentissages performants d'où l'enseignant d'un côté se doit de mieux saisir la nature du rapport des élèves au savoir et de l'autre côté essayé de comprendre le rapport au savoir des élèves dans des pratiques sociales.

Dans cette ambiance dynamique, les élèves attirent l'attention des enseignants avec des questions qui ont trait sur: lepourquoi apprendre ? Qu'est-ce qu'on apprend ? Cela mène à quoi la réussite à l'école ?

L'enseignant doit accompagner les élèves afin qu'ils trouvent sens à l'école en tissant de plus en plus un rapport au savoir et en se démarquant des anciennes positions statutaires, considérées comme figées et léthargiques, ne pouvant plus répondre aux nouvelles postures auxquelles il est appelé à prendre dans l'institution scolaire, car enseigner devient un métier nouveau comme le décrit Meirieu, (1989) : « qui ne se réduit plus seulement, comme hier, à l'exposé de contenus pour les enfants destinés socialement à des études longues. Enseigner devient un métier où la professionnalité réside aussi dans la capacité à accueillir et à faire réussir des enfants que rien ne prédisposait à devenir des élèves aussi longtemps scolarisés. »

Nous déduisons alors un réajustement structurel dans les missions de l'enseignant dans ses différents rapports avec les apprenants, il n'est plus cette image qui reflète l'autorité absolue de

transmettre des connaissances, une image qui cache derrière elle une identité charismatique. L'enseignant d'aujourd'hui adhère à de nouvelles postures, il est donc, selon (Develay, 2007): un enseignant qui se transforme pour assurer d'une part une installation des apprentissages performants en renforçant le rapport des élèves au savoir et d'autre part il doit chasser les attitudes de rejet au rapport du savoir en favorisant plus les conduites d'adhésion, de coopération afin qu'ils trouvent plaisir et désir d'apprendre.

Certainement, on se pose moult questions sur la manière avec laquelle l'enseignant doit entreprendre pour partager cette conduite qui porterait sur le sens des apprentissages scolaires. Develay propose cinq entrées possibles, que nous allons tenter de résumer et interpréter.

- 1- identification des capacités propres de l'élève, ce dernier doit impérativement avoir connaissance de son potentiel affectif et cognitif pour bien se préparer et anticiper ses situations d'apprentissage, en un mot se connaître soi-même sur deux registres : l'être (dimension affective) et le faire (dimension cognitive) l'apprenant incarne en quelques sortes le rôle de psychologue, ayant une connaissance préalable des savoirs à maîtriser, l'élève devrait situer la nature des connaissances à recevoir dans les différentes disciplines et leurs relations, leurs essences et les conditions de leur émergence. Dans cette deuxième entrée, l'apprenant devient l'épistémologue.
- 2- découvrir les possibilités de mettre en relation les structures d'apprentissage et leurs utilités fonctionnelles. L'élève va user de sa stratégie pour articuler les apprentissages reçus avec le projet personnel ou professionnel.
- 3- Accentuer le travail sur les représentations émergentes dans le processus d'apprentissage. Cette entrée va permettre à l'enseignant de mieux percevoir les difficultés inhérentes à la modification de comportements, découvrir les points forts et points faibles à travers une évaluation des acquis afin d'accompagner les élèves dans leurs cheminements des différents projets initiés.
- 4- Permettre une autonomie des apprentissages, l'enseignant doit se distancier des situations d'apprentissage afin de découvrir la manière avec laquelle l'apprenant essaye d'apprendre (processus de métacognition, c'est à dire comprendre comment apprendre)

Après ce volet introductif, qui nous a aiguillé sur la démarche à entreprendre pour intéresser les apprenants et leur donner goût aux savoirs élaborés lors des situations d'apprentissage. Dans ce même ordre d'idées, qu'on interroge les élèves dans leurs rapports aux savoirs, à ce propos nous proposons une démarche reposant sur des postulats de base facilitant l'appropriation des savoirs à l'intérieur de l'école, en nous appuyant sur l'apport des sciences humaines en l'occurrence :

La psychologie, la sociologie et l'épistémologie, car nous pensons que leur relation au savoir est tellement étanche qu'elle faciliterait notre compréhension.

1 - 1 L'apport psychologique :

Selon Develay, le savoir doit avoir un sens pour l'individu afin qu'il se l'approprié ; le contraire de ce qui se passe lorsqu'on dit d'un enfant qu'il n'apprend pas parce qu'il n'a pas envie de savoir, il est évident de par notre modeste expérience dans l'enseignement des différents paliers. Après-coup nous découvrons maintenant que nombre d'élèves, lors de nos rapports pédagogiques avec eux, éprouvaient un non désir à ce que l'on proposait comme contenu pédagogique. Il est bien beau d'avoir une fiche technique structurée didactiquement, avec des étayages et explications à propos d'un cours de grammaire et vous avez en face de vous un élève ne manifestant aucun plaisir d'apprendre. Nous n'avons pas cessé de faire le constat de ce manque d'implication à un registre purement cognitif tout en écartant le potentiel psychoaffectif. Certes on oublie que l'affectif est considéré comme starter de déclenchement (le vouloir –l'envie-la motivation-le désir et le plaisir) au cognitif pour faciliter l'apprentissage d'où la compréhension, par voie de conséquence il faut aimer pour apprendre.

Beaucoup de chercheurs, pensent que l'affectivité est réduite à avoir un rôle inhibiteur ou facilitateur dans les apprentissages (Nimier, 1988) et afin de donner explication à ce concept fort en psychologie qu'est l'affectivité, il est toujours présenté sous quatre attributs :

- la poussée ou moteur de la pulsion (poussée d'intérêt ou poussée passive)
- le but (l'intention ou l'orientation de la pulsion)
- la source de la pulsion et ce qui la déclenche (motivation intrinsèque ou extrinsèque –besoin)
- l'objet de la pulsion est ce en quoi ou par quoi la pulsion peut atteindre son but.

1 - 2 L'apport sociologique :

Les situations d'apprentissage ou le rapport au savoir scolaire, trouvent naissance dans les représentations sociales de la famille en direction de cet objet ; il reflète les positions des membres de la famille, à ce rapport, il s'identifie même. Exemple : comment se transforme le rapport au savoir dans une famille instruite ou composée de parents intellectuels ou inversement dans une famille où le savoir n'est pas valorisé. Le concept qui permet de lier les rapports de l'enfant à la famille est celui d'identification et non pas de détermination, le rapport au savoir de l'enfant se construit donc de manière identificatoire est qui reste propre et singulier à l'enfant émanant d'un désir d'apprendre.

1 - 3 L'apport épistémologique :

L'épistémologie dans sa définition littérale, est l'étude ou la réflexion critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science.

Le rapport au savoir de l'élève dans cette dimension le met dans la situation d'apprentissage et exige de lui de prendre du recul vis à vis des disciplines et de découvrir les points de ressemblance, les différences et le pourquoi de la discipline ainsi que la recherche de son histoire. L'élève devrait faire des réflexions sur les savoirs enseignés à l'école dans le but de connaître les fondements, les méthodes et les conclusions exemple: connaître les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

2 - L'élève et l'appropriation des savoirs :

Le débat autour du devenir de l'école, reste désormais rattaché à ses missions et à ses fonctions ce qui ouvre les perspectives à de nouveaux rôles et à une nouvelle architecture des curricula en répertoriant un ensemble de compétences et à asseoir un socle de base composé de savoirs destinés aux élèves et qui leurs seront dispensés et ancrés dans leurs comportements en fonction des différentes situations éducatives auxquelles ils seront confrontés.

Ce débat, certes représente une aubaine qui amorcerait sans doute une mobilité cognitive des différents intervenants et partenaires éducatifs, pour s'interroger à propos des savoirs et compétences à faire apprendre aux élèves selon des rythmes adaptés et personnalisés, pour mieux juguler le flux important de connaissances, nécessaires à leurs adaptation et intégration scolaire.

Ces rythmes traduisent la diversité et l'hétérogénéité des élèves en situation classe de par leur motivation, leur maturité et leurs capacités.

Néanmoins l'école devrait prendre suffisamment en compte ces variables, en personnalisant plus la situation d'apprentissage et en aménageant le temps de l'élève au vu d'une part des rythmes d'apprentissage et d'autre part des rythmes biopsychologiques.

Cette adaptation du temps scolaire, faciliterait certainement l'acquisition des savoirs et connaissances présents dans le programme, qui reste une des priorités absolues et auxquelles chaque élève doit pouvoir s'investir et se consacrer.

C'est à ce deuxième volet concernant « les savoirs, que je voudrais réagir en apportant des éclairages sur la notion de savoir, qui reste loin d'être transparente et renvoie à une ambiguïté dans la définition du savoir scolaire ? Qui ne peut être un savoir savant, d'après (Develay, 2007) le savoir est parfois distingué de celui de connaissances ou d'informations avec celui de sciences: « le savoir ce n'est plus dans le cas ce qui est personnel, mais c'est ce qui relève d'une communauté qui a

décidé de statuer sur une connaissance pour l'ériger en savoir, dans ce cas le savoir serait universel et la connaissance n'est que singulière".

Donc, le savoir a pour origine une rupture opérée par le sujet avec ses connaissances, rupture qui crée une instance nouvelle que Jacques Legroux qualifie; selon lui : « le savoir correspond à une mise à distance du sujet à l'égard de sa connaissance, grâce à l'usage d'un cadre théorique» il cite cet exemple : les informations de cet ouvrage que vous parcourrez des yeux deviendront pour vous des connaissances qui conduiront peut être, l'un d'entre nous à produire un savoir nouveau sur l'éducation à partir d'une théorie qu'il aura construite.

L'école reste le lieu par excellence qui dispense ses connaissances et fait découvrir aux différentes générations les différents savoirs dans la philosophie de conception de manuels scolaires : les mathématiques, les langues vivantes, la musique, la technologie... d'où l'école ne pourrait y avoir un rapport réduit à un seul savoir, mais des rapports aux savoirs. Car les mathématiques ne sont qu'un ensemble de disciplines (algèbre, calcul, géométrie, trigonométrie...). En français, le rapport serait pluriel, puisqu'il assemble toutes les disciplines de ce vaste champ : orthographe, grammaire, étude de texte, linguistique. Enfin le savoir à l'école s'incarne dans un enseignement et dans une institution, il aura une connotation scolaire et peut même être teinté de celui qui le diffuse ou le transmet aux apprenants. L'école vise chez un même sujet tout à la fois, la formation de la personne, du citoyen et de l'adulte de demain, par la transmission de connaissances, de compétences, de capacités, d'attitudes et de valeurs qui devraient constituer la toile de fond des programmes d'éducation.

Toute éducation de type scolaire suppose donc :

-une sélection de contenus destinés à être transmis aux nouvelles générations une culture scolaire souvent matérialisée par des disciplines opérationnelles telles que : les humanités –information – écologie-géopolitique.

Ces savoirs scolaires hérités vont être légués aux futures générations, ceci permettra le prolongement et la pérennité de la société à travers la transmission de valeurs universelles pleines de savoirs vérifiés et de connaissances factuelles et notionnelles.

2 - 1 L'élève, de l'apprentissage des savoirs :

L'enseignant dans toutes situations, vise à fixer des connaissances et des savoirs dans des comportements de l'élève; ce processus apparaît complexe dans son architecture. Nous tenterons de le schématiser selon une progression pédagogique simple et lisible, en nous positionnant plus dans des approches récentes et qui reflètent plus la réalité de l'acte d'apprendre dans l'école algérienne.

Si apprendre consiste « à mettre ou se mettre au courant d'une information, intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante, à acquérir et développer des connaissances et des habilités, intégrer une information à une structure qui existe en mémoire et utiliser cette information chaque fois que la situation l'exige » (Legendre, 1988) tout le processus se donne comme finalité la modification d'un comportement au vu d'une meilleure adaptation et un développement de connaissances.

Pour mieux étayer ceci, nous allons essayer de caricaturer l'acte d'apprendre selon une démarche pédagogique constructiviste; qui selon elle, apprendre n'est autre qu'une élaboration par soi-même, d'un ensemble de connaissances à travers la présence d'un médiateur (l'enseignant ou autre...) et en passant nécessairement par une phase d'interaction, considérée comme élément déclencheur du conflit cognitif; dont le passage s'effectue de l'individu au singulier (constructivisme) à l'ensemble d'individus; conflit sociocognitif (socio-constructivisme). Cette phase de communication est déterminante dans la construction des interactions dans les différents schémas, et elle est d'autant plus efficace dans les rôles que peut jouer l'enseignant dans l'organisation de la situation d'apprentissage ou de médiation entre les élèves et les contenus à dispenser, sinon dans l'accompagnement des élèves dans l'appropriation des différents savoirs.

Et, pour faciliter les capacités d'échanges et permettre le transfert des savoirs et des nouvelles habilités, déjà acquises, les élèves découvriront les possibilités de généraliser cette situation d'apprendre à d'autres dans de nouvelles conditions et circonstances.

Nous insisterons aussi d'une part, que cette situation permettra à chaque élève de passer d'un niveau personnel à un niveau intra personnel et d'autre part élaborer l'appropriation des savoirs doit obligatoirement être véhiculée pour un langage intériorisé. Le choix de la situation d'apprentissage, interpelle l'enseignant à déterminer sa posture dans le triangle didactique et l'oblige à entreprendre une stratégie qui, selon (Develay, 2007) (de l'apprenant à l'enseignant) repose sur 02 logiques qui détermineront la nature du savoir à transmettre, est-ce un savoirsavant ? Ou des savoirs scolaires ? Dont l'élève a besoin pour son éducation et son épanouissement.

Nous commençons par la première logique qui a trait aux contenus de tous les temps, les élèves n'ont pas cessé d'interpeller les enseignants à propos des contenus choisis pour être dispensé, ceci les a conduit même à remettre en question quelques chapitres présents dans les progressions programmatiques qui selon eux manquent de rationalité, sinon inutiles et loin d'être opérationnels.

« Les problèmes de l'inattention, du refus d'apprendre, mais aussi de la demande d'approfondissement, voire de l'exigence de savoirs plus performants que ceux dispensés. Ceci ouvre le débat autour de la logique des savoirs à dispenser, les questionnements relatifs à cette

logique trouble et inquiète les enseignants, et peut même les toucher et brimer leur image de marque en tant que diplômés qualifiés.

Ce qui est peut être constaté avec amertume, est que la majorité des enseignants pensent que les savoirs scolaires s'inscrivent dans le prolongement des savoirs savants reçus lors de la formation universitaire (savoirs universitaires et savoirs scolaires leurs apparaissant de même nature) certains même présumant que les savoirs scolaires dénotent un niveau un peu dégradé moins valorisant aux yeux de la référence sociale selon Develay : « Or, nous montrerons que les savoirs scolaires ne sont pas un décalque appauvri des savoirs savants, qu'ils déclinent pour partir, après un double travail de didactisation et d'axiologisation qu'une épistémologie scolaire est capable de mettre à jour ».

Ceci nous renvoie, à poser beaucoup de questions en direction des enseignants en rapport aux savoirs dont ils ont la charge à dispenser: connaissent-ils les conditions, la nature de l'émergence des savoirs scolaires ?

Peuvent-ils prendre du recul pour connaître l'essence de ces savoirs, leurs origines et leurs liens avec la réalité sociale ? Ce rapport au savoir scolaire nous pousse à nous interroger sur le temps scolaire découpé avec une régularité qui confirme la rigidité. Pour Develay l'heure de cours scande l'enseignement, pratiquement de la maternelle à l'université. C'est la gestion du temps qui détermine la nature des apprentissages et non l'inverse.

Or quoi de plus ennuyeux que la régularité ? Est-il vraiment impossible de fonctionner autrement qu'avec des temps horaires de septembre à juin ?

Qu'est-ce que la cytologie ? Pourquoi ce chapitre en 1^{ère} année Moyenne ? Pourquoi les équations au lycée ?...

Le savoir scolaire, émane alors d'une vulgarisation du savoir savant afin qu'il soit accessible, utile et ayant un sens entre les mains d'un élève de primaire au lycée ; ce savoir n'est autant qu'un choix de valeurs objet de l'éducation comme le confirme Durkheim « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels ou moraux que réclament la société ».

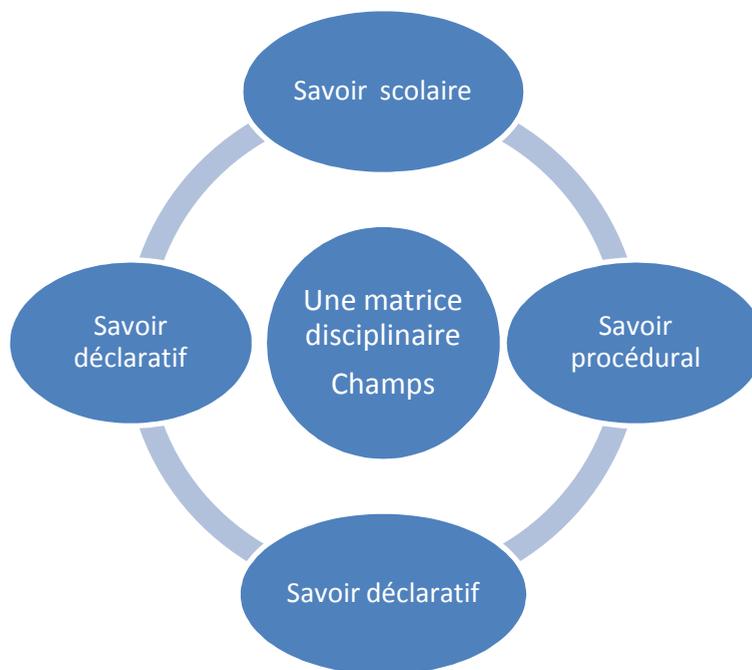
Nous déduisons alors que l'éducation de tout enfant, exige un savoir scolaire supposé au sein de la culture d'une époque donnée. L'avènement de quelques disciplines qui deviennent très largement opérationnelles telles que les arts plastiques, musique, langues vivantes, écologie, géopolitique. Technologie de l'information et de la communication.

Un choix de contenus destiné à être transmis aux nouvelles générations, il s'inscrit dans l'habitus social et le système de valeurs qui constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux

suivantes et que l'école devrait être garante de cette double obligation d'une part celles des savoirs et valeurs universels qui cimentent les transformations socio-économiques du pays et d'autres part un habillage identitaire et culturel.

Figure 11

Matrice disciplinaire contournée de savoirs et connaissances



L'enseignant en relation avec son enseigné passe obligatoirement par une logique de contenu que nous avons précédemment décrit et cité, ce regard distancié sur les contenus et les tâches auxquelles il est appelé à assurer, détermineront certainement la nature de son activité qui consiste à transmettre une épistémologie de savoirs scolaires en adoptant une pédagogie permettant de mieux lire et écrire dans les différentes situations d'apprentissage.

Cette épistémologie de savoirs scolaires, concerne deux types de savoirs:

2 - 2 Connaissances déclaratives :

Ce terme est issu de la psychologie cognitive, paru dans un article de (Winograd, 1975)cité par

Develay, (2007) « les connaissances déclaratives sont celles qui s'expriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique et ces connaissances précédentes dans l'activité finalisée », ceci explique que les savoirs symboliques, issus de discours abstrait, ou d'un discours normatif sont de l'ordre du déclaratif, alors que savoir-faire, agir ou intervenir dénotent une connaissance procédurale.

Ceci peut être matérialisé à travers des exemples vécus sur terrain, nous avons déjà recensé des élèves qui sont en mesure de nous réciter n'importe quelle règle de grammaire et d'orthographe (le déclaratif est parfait). Mais si vous les mettiez dans des situations réelles (procédurale) vous allez constater qu'ils vont patauger, ils ne pourront jamais appliquer ces règles. Le passage alors du déclaratif au procédural paraît difficile et ceci peut causer des difficultés d'apprentissage.

Si les connaissances déclaratives ont un habillage symbolique elles peuvent caractériser une discipline scolaire par plusieurs formes:

- le passage de la notion au fait, c'est-à-dire pour rendre une notion assimilable elle doit être présentée sous la forme d'un fait. Exemple : en biologie la notion de respiration (qui regroupe d'autres notions telles que l'oxydation, gaz) qui elle, fait partie des fonctions de l'organisme.

- la mise en relation des différentes notions constitue un ensemble linéaire dans les contenus scolaires, exemple: en histoire, lorsqu'on aborde le déclenchement de la guerre de libération, on doit faire des renvois sur le droit des peuples à l'indépendance et à l'auto détermination.

- la nécessité de préciser le registre de conceptualisation qui caractérise la notion en fonction des différents niveaux de développement et des différents paliers scolaires exemple: l'étude et l'analyse d'un texte ne se fait de la même façon au collège qu'au lycée.

- l'identification des concepts intégrateurs dans les différentes disciplines afin de parvenir à une cohérence et une synergie interne exemple : en syntaxe on retrouve des concepts tels que: phrase, adverbe, analyse, mode, voie.

3 - Les Rythmes scolaires et la construction des compétences

Développer les compétences d'un élève est désormais devenue une mission primordiale de l'école algérienne. Après avoir embrassé plusieurs approches pédagogiques dans l'appropriation des apprentissages et savoirs ,voilà que les programmes scolaires aujourd'hui se nourrissent de plus en plus de référentiels de compétences à développer chez les apprenants selon les disciplines enseignées et le palier scolaire fréquenté.

Depuis l'instauration de cette nouvelle approche, le débat ne cesse de s'organiser autour de ses effets sur la production pédagogique de l'élève ; en se posant plusieurs questions émanant des

enseignants, considérés comme acteurs de la mise en place de cette approche, sans oublier les parents soucieux du devenir scolaire de leurs enfants. Parmi les questionnements soulevés par ces populations :

Qu'est-ce qu'une compétence ? Quel est le rapport entre le savoir et la compétence ? Comment installer des compétences dans le comportement de l'élève ? Y-a-t-il des difficultés ou des avantages inhérentes à l'application de cette approche ? Comment procède-t-on à son évaluation ?

C'est à toutes ces questions que je voudrais réagir, tout en intégrant deux notions fondamentales: le savoir et les apprentissages scolaires ; tout en écartant la prétention de décrire ou d'évaluer l'approche par compétences en milieu scolaire car notre objet interroge plutôt la place de la compétence dans les savoirs et apprentissages scolaires.

L'avènement de ce concept en pédagogie relève des premières applications dans le monde de l'entreprise puis dans le domaine de la formation professionnelle (Ropé et Tanguy, 1994)cité par Bray., V. Carrette., A. De France., S. Kahn. (2006)

Nous maintenons que la compétence dans la sphère économique s'est imposée en opposition à la notion de qualification et ceci en rapport surtout avec un poste de travail. C'est-à-dire qu'on doit fixer au préalable un ensemble de savoir-faire ou de savoir technique après un temps de formation et sanctionner par la suite par un diplôme ou une certification qualifiante.

Dans une acception littérale, la compétence se définit comme un ensemble de savoirs accomplissant efficacement une tâche c'est-à-dire une action ayant un but.

La réalisation de cette tâche reste donc tributaire de plusieurs caractéristiques que peut posséder un individu à travers son histoire personnelle ou professionnelle et qui permettent de s'adapter et de répondre pour différentes situations de travail inédites.

C'est cet ensemble de capacités singulières qu'on désigne communément compétence. Selon Le Boterf, (1997) : « la compétence est perçue comme le fait de savoir gérer une situation professionnelle complexe »

Ceci nous amène à dire aussi, qu'en plus de la formation l'expérience est de mise (Levy – Le Boyer 1996) et nous relevons plusieurs caractéristiques émergeant de la conception de la compétence citées par Le Boterf, Levy et Le Boyer.

1 - Le comportement dit compétent doit avoir de grandes capacités d'adaptabilité en fonction des situations inattendues confrontées dans la vie courante.

2 - La singularité de la compétence se résume par un seul destinataire c'est-à-dire elle est destinée à une seule personne et elle fait partie de sa personnalité, de son histoire, elle s'exprime tout le temps par l'adéquation à une situation donnée.

3 - La compétence est lisible à travers ses effets, on arrivera jamais à comprendre de quoi elle est faite ou comment peut-on la voir ? (Minet, Parlier et Witte, 1994)

4 - L'accent est mis non pas tellement sur la possession des savoirs, savoirs faire, savoirs techniques que sur la capacité de l'immobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle (Le Boterf, 1994). L'emploi de cette notion de compétence devient spécifique au champ dans lequel elle est utilisée, car en pédagogie ou dans le milieu scolaire on lui attribue d'autres caractéristiques nettement différentes de celle précédemment citées dans le monde de l'entreprise parce que l'école là où elle s'exerce, est un lieu d'apprentissage de la vie sociale, on s'occupe moins d'un individu qui avec le temps devient incompetent et comment le rendre compétent (le passage de l'incompétence à la performance dans le monde économique).

En pédagogie, on a tendance à sélectionner un ensemble de compétences sous forme d'un référentiel, que tout plan de formation tenterait de développer chez les futurs apprenants ou formés. Il s'agit plutôt de construction et de développement des capacités en compétences et non pas des compétences générées par le hasard de l'expérience personnelle.

Exemple : dans un module de pédagogie de l'expression orale ou écrite destiné aux étudiants de première année en psychologie, l'enseignant est appelé à développer des actions de formation objectivement observables sous forme de compétences en relation avec les savoirs faire d'une prise de note à partir d'un texte lu ou écrit, savoir relater un événement, savoir-faire un compte rendu... ; nous évoquerons dans ce qui suit les multiples définitions relatives à la compétence.

3 - 1 Définition de la compétence :

La littérature pédagogique nous révèle l'existence d'une polysémie autour de cette notion, nous retiendrons quelques une d'entre elles :

- aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoirs faire, et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ;
- savoir agir complexe, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ;
- capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations ;
- le fait de savoir accomplir une tâche.

Nous relevons quelques éléments communs entre les précédentes définitions ; qu'une compétence débouche nécessairement sur une action manuelle ou intellectuelle ; l'action est utile et fonctionnelle. Elle trouve toujours un but et formule une intention tout en visant une modification du comportement.

La construction de compétences dans les curricula scolaires projette d'éveiller l'intérêt des enseignants afin de :

- éviter la parcellisation des tâches et la perte de sens des actions pédagogiques aux yeux des élèves ;
- inciter à l'apprentissage en situation active
- contribuer à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant
- réduire la sélectivité scolaire. (Bray, V. Carrette, 2006).

Cette transformation de l'apprenant est issue des contenus de programmes qui leur est adressé à condition que le facteur temps soit respecté ;Meirieu évoque cette équation temps /contenu éducatif: « il faut organiser le temps,en fonction des contenus des cours,".... "une même heure peut être mobilisatrice et passionnante ou être une heure où l'on s'ennuie. »

Chapitre : 4

Représentation sociales et champs éducatifs

1 - L'épistémologie du savoir naïf :

La représentation concept ayant fait l'objet de plus de quarante ans de recherche avec une production scientifique aussi riche et peaufinée pouvant à même envelopper des domaines divers de réflexion et d'exploration.

Nous le considérons comme concept transdisciplinaire voir même gyrovague il est utilisé aussi bien en psychologie : génétique ; sociale ; expérimentale ; différentielle ; il est même emprunté par les philosophes, les linguistes et les pédagogues. La caractéristique première du terme « représentation » est certainement sa « polysémie » (Denis, 1989). Ce concept occupe aujourd'hui une place prépondérante dans les recherches actions menées auprès des groupes sociaux ou institutions.

Il est même considéré comme concept fondamental en sciences humaines et sociales de par les richesses de ses significations et explications qui peuvent décrypter les comportements et les rapports sociaux ; d'où la nécessité de redéfinir le caractère polysémique relevé par (Giordan et de Vecchi, 1987) et qui ont recensé vingt-huit qualificatifs différents et vingt-sept synonymes. Ce vocable reste pour le moment un concept moins ambigu éclairant aux mieux les interactions sociales. Moscovici(1961), témoigne dans ce sens en disant qu'il permet d'étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier.

L'étude de ce concept nous offre la possibilité d'esquisser des pistes de recherche afin de trouver solutions aux problématiques qui ont trait à la relation entre représentation / cognition et représentation / ancrage social. Les recherches actuelles tentent de mettre à jour la vie intrapsychique de l'individu et surtout sa portée sur les conduites comportementales.

Evoquant l'au-delà de la réalité externe traitée par la représentation, Anzieu (1974)²⁵, réplique : «La représentation est entendue comme un emplacement, lieu transit et relais, lieu foyer et creuset, lieu d'ébullition et d'élaboration, lieu de liaisons et de déliaisons, lieu de passage de la chose au mot, lieu de formation et de transformation, lieu d'équilibration et de régulation, témoin de complexité et l'intimité du sujet dont il est justement l'instance de négociation, et par là des compromis".

C'est dans sa transversalité qu'il sera appréhendé, sachant que les scénarios sont habités de vestiges anciens et empreints de projection lointaines, qu'ils participent de l'extérieur comme de l'intérieur, tantôt en opposition...il n'est pas de représentation qui ne soit en même temps ; représentation d'une réalité interne et d'une réalité externe.

²⁵Anzieu D et al. ; . Psychanalyse du génie créateur .P: 290.

Il en découle de ce qui vient d'être avancé en préambule que, cerner une représentation n'est pas chose facile car elle se réfère non seulement à un contenu ou à une structure mais aussi à ce qui a été déjà introduit et emmagasiné... « la représentation » ou la vie représentative est polymorphe, voire complexe, d'où la difficulté à la circonscrire et à l'explorer, renforcée par la spécificité qui rend l'être humain capable de se représenter sa vie représentative. Il est ainsi plusieurs strates de représentations qui s'opposent, se complètent et se déchirent, puis dans l'après coup se désagrègent et se remodelent.

1 - 1 Notions de représentations

La notion de représentation appartient à un ancrage historique très ancien, sa finalité réside en la compréhension et la connaissance du monde qui nous entoure. Elle fût une problématique qui a été de tous les temps esquissée par les philosophes, les penseurs et même les adeptes des différentes religions.

E. Durkheim fût l'un des précurseurs à avoir utilisé le terme de « représentations collectives ». Une démarche par laquelle il nuancait la pensée sociale de la pensée individuelle, en affirmant la primauté de la première sur la deuxième.

Dans cet ordre d'idées, il évoque que le concept est utilisé par toutes les sciences humaines et sociales, il est pratiquement devenu une notion commune. Il en résulte que : « le concept de représentation réfère à un mode de pensée et de perception des choses et serait déterminé par le groupe social tant au niveau de son contenu, que de sa forme. (Lukes, 1973).

Moscovici, devant ce mode de pensée qui régnait avec l'apparition des philosophes, penseurs, chercheurs et qui se sont intéressés au concept dans son essence et ses fondements, a marqué justement sa phase de départ, il propose une analyse relative à l'émergence du concept de par son évolution historique et le développement des idées. Il fût le premier à entreprendre une étude systématique des représentations d'un groupe. Il est arrivé même à lui donner une définition comme étant, « une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière ». Avec beaucoup de détermination et de précision. Kaïs(1968)²⁶, définit la représentation sociale comme ceci :

« Unité d'images, d'opinions de croyances et d'attitudes, la représentation est la fabrication d'un système d'orientation cognitive et affective dans l'environnement matériel et social.

La représentation est une expression d'un sujet fabricant de signification ».Kaïs rajoute « elle désigne le contenu concret d'un acte de pensée, soit la reproduction d'une perception antérieure, d'un résidu mnémonique, de ce qui de l'objet s'inscrit dans les systèmes mnésiques...

²⁶ Kaïs, R. L'appareil psychique groupal. P:19-22.

Elle n'est autre que le lieu de communication, que celle-ci passe pour exprimer l'ineffable et l'invisible, mouvement entre le dehors et le dedans, l'intérieur et l'extérieur, l'inconscient et le conscient, le passé et l'avenir.

Ce que nous pouvons dire est que cette notion est tellement complexe et que les maillons qui nourrissent son fonctionnement sont interpénétrés et imbriqués, que les chercheurs et surtout les psychanalystes la schématisent pour mieux l'appréhender.

Car pour un apprenti-chercheur il va de soi « la représentation objet d'une recherche » construite, les aménagements du temps scolaire dans et par le dire, n'est pas toute la représentation. On a tendance à ne vouloir recueillir que des fragments, des parcelles, des reflets. Il demeure que pour la circonscrire et l'explorer, on a l'impression que nous sommes confrontés à un puzzle multi facettes qu'il faudrait reconstituer, ou devant une galerie souterraine qu'il faudrait revisiter pour connaître les lieux de ses miracles. Selon l'expression de Bachelard ; « à trouver derrière les images qui se montrent les images qui se cachent, à aller à la racine même de la force imageante »

Par ailleurs, tout groupe social a sa propre représentation sociale objet construit et élaboré d'une manière spécifique afin de se l'approprier dans tous les sens du terme. Les rythmes scolaires pour notre part sont un sujet partagé par les corporations éducatives avec beaucoup de caractérisations singulières ; elles fondent même leurs fonctions cognitives socialement produites et par suite socialement différenciées, issues d'une référence sociologique (processus de communication de masse – forme de sociabilité).

A ce propos, on peut proposer 03 esquisses de définitions, en l'absence d'une définition univoque ou le consensus, battraient son plein.

Ces définitions ont un cachet un peu hiérarchique dans leur rigueur scientifique ; la première revêt un cachet purement descriptif, la deuxième plutôt versée dans la conceptualisation quant à la troisième elle a un habillage opératoire.

1) D'une manière générale, non technique, une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et dans l'action. Quelle que soit la méthodologie d'étude utilisée, cette « façon de voir » (et ceci vaut également pour les deux définitions qui suivent) ne peut être suffisamment appréhendée chez un individu singulier, elle renvoie à un fait social.

2) On peut dire aussi qu'une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant « un objet » donné. Elle comprend en effet des valeurs, des prescriptions normatives, etc. L'énumération de cette « complexité », au moins apparente, explique pour une bonne part les confusions signalées plus haut.

3) Une représentation sociale, enfin, peut être caractérisée comme un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations, ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé. Cette définition présente l'avantage de ne pas être centrée sur les contenus ou sur la sémantique des fonctions. (Flament et Rouquette, 2003). Notons, cependant, que les trois définitions ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Chacune correspond à un enjeu spécifique. La première définition s'oriente plutôt vers les recherches psychosociales appliquées car elle veut dévoiler la conception des enseignants du cycle primaire des aménagements du temps scolaire. Il est de prime à bord nécessaire de s'intéresser aux contenus susceptibles d'expliquer des prises de position et des conduites effectuées. Quant aux deux dernières définitions les recherches s'orientent vers le recueil et l'interprétation des données elles auront à déterminer des attitudes, des croyances, des valeurs en rapport avec les rythmes scolaires.

Si on venait à récapituler, nous arrivons à donner la définition suivante issue des différents paradigmes cités ci-dessus : la représentation sociale ; une combinaison d'images, d'opinions, de croyances, d'attitudes et d'émotions ayant pour fonction l'orientation cognitive et affective de l'individu dans son environnement matériel et social.

1 - 2 Une orientation cognitive de la représentation sociale

Il faudrait reconnaître que la psychologie sociale a bénéficié de l'apport des théories de l'apprentissage en l'occurrence le développement du Béhaviorisme et surtout l'avènement du Cognitivism qui s'est intéressé aux processus mentaux (gestion et traitement de l'information), Si la vision des comportementalistes aux comportements humains a été réductrice et qui considère l'être humain comme un paquet de réflexe, cette tendance a occulté les processus en jeu dans la boîte noire.

C'est grâce aux recherches menées par les cognitivistes que de nouvelles pistes se sont frayées pour la cybernétique et à l'évolution des nouvelles technologies qui ont eu des retombées positives sur la recherche en psychologie sociale. Cette apogée de développement n'a pas pu garder le consensus autour des différentes significations et explications au concept de représentation ; d'autres paradigmes ont vu le jour en l'occurrence les travaux de (Giordan et Vecchi ,1987) qui ont préféré l'utilisation du terme « conception » ou « construct » à celui de représentation ; car ils suggèrent que le vocable conception véhicule une sémiologie de transformation, de construction d'un savoir tandis que la représentation, elle véhiculerait plutôt l'idée de structure mentale permettant aux individus de s'adapter et de s'interagir avec l'environnement. Selon Denis (1989), on pourrait utiliser une approche générale du terme de représentation en psychologie du moins, si on délimite le champ d'étude et si on respecte un certain nombre de conditions, notamment celle de placer l'étude

des représentations dans le cadre plus général du traitement de l'information, donc au niveau des sciences cognitives qui étudient l'acquisition (assimilation) la conservation (l'emmagasinage) et l'utilisation des connaissances (accommodation).

Le concept de représentation serait donc pertinent dans la mesure où il pourrait permettre la modélisation d'une activité cognitive (Denis, 1989).

Cette orientation cognitive dans l'explication de la représentation, a été surtout marquée par les travaux de Piaget (1932-1978) qui a réussi à analyser comment l'enfant se forme une conception de l'environnement social et physique dans lequel il vit.

« L'évolution d'une pensée égocentrique et hétéronome (typique des individus très jeunes) vers une représentation coopérative et négociée des règles, puis vers une certaine autonomie de l'individu, est à chaque phase de développement, associée aux types de relations et d'interactions instaurées avec les adultes et les groupes de pairs Vygotsky, Doise et Mugny reprennent l'approche de cet auteur dans leurs recherches sur le marquage social et l'influence de l'interaction ou du conflit sociocognitif sur l'intelligence. (Doise et Mugny, 1997) soulignent l'influence du courant d'étude expérimentale de la recherche et notamment des écrits de Denis (Image et cognition PUF, 1989).

Quant à la dimension cognitive, la représentation prend plusieurs significations ; il est nécessaire de faire une petite rétrospective. Postic et de Ketele (1988), qualifient la représentation comme schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement.

Et dans le même ordre d'idées, Denis met à plat la représentation en la définissant comme entité cognitive, à certains égards, permanente susceptible de connaître des actualisations transitoires et des remaniements plus ou moins durables et dans la propriété générale est d'être la base fonctionnelle des conduites.

Le concept de représentation, avant d'être appliqué aux phénomènes sociaux, a été appréhendé dans une vision cognitive vouée à l'analyse des processus mentaux structurant les perceptions et jugement des individus. A ce titre, ce concept se réfère à une imitation mentale intériorisée de la perception, donc indépendante de la perception immédiate. Plus précisément, il renvoie à l'évocation mentale d'un objet, d'une personne, d'une situation, d'une idée, en l'absence même de cet objet, personne, situation, idée. Il s'agit d'une reconstruction du réel, d'une reproduction mentale (re-présenter). Ainsi, le mot « HARRAGA » évoquera chez le jeune algérien l'apparition mentale d'une certaine image de liberté, de sanctuaire, de possibilité de refonder une situation socioprofessionnelle mais aussi cette image s'apparente avec l'aventure, le risque, le danger même pour pouvoir monter dans une embarcation.

En outre, lors de la confrontation avec de nouveaux objets (ou situations, personnes, idées...) les structures mentales déjà élaborées pour se représenter un objet y sont appliquées, parfois avec des transformations, pour accéder à la connaissance de ces nouveaux objets.

1 - 3 Fonctions de base de la représentation sociale

L'individu vit dans un environnement social, physique et culturel, riche de stimuli, attirant sa curiosité au fin d'une adaptation du comportement humain au vu des situations multiformes qui s'offrent pour lui afin d'assouvir ses besoins combien vitaux.

Moscovici (1969), voit en la représentation sociale un moyen de s'accommoder à cet environnement et d'essayer par là-même de comprendre en agissant sur le monde des objets et le monde social.

Il lui accorde une double vocation « elle permettrait d'abord à l'individu d'ordonner la perception du réel afin de s'orienter dans l'environnement et également d'assurer la communication entre les individus en établissant un code commun qui permet d'établir un lien entre les histoires individuelles et collectives. (Moscovici, Préface, 1969)

Les fonctions des représentations sociales permettent à l'individu de comprendre le monde par un double système d'imputation et de généralisation de signification. Elles organisent l'expérience et régulent les conduites une question s'impose, celle des constituants de la représentation sociale. Pour Flament : une représentation est un ensemble des cognèmes, organisé par de multiples relations pouvant être orientées (implication, causalité, hiérarchie) ou symétriques (équivalence, ressemblance, antagonisme).

Si Denis (1989), a rappelé pour sa part que toute représentation présentait 04 fonctions en les énumérant selon un ordre fonctionnel :

- 1^{ère} fonction : assimilation, acquisition ou fixation de l'information se trouvant dans son environnement et à la portée sensorielle ou même non accessibles (relations et structures).
- 2^{ème} fonction : l'opérationnalisation des actions, permettant à l'individu de s'outiller de cette information le moment opportun, si besoin se fait sentir; tout ceci obéit à une seule loi de la planification des actions.
- 3^{ème} fonction : systématisation du capital des connaissances fixées et acquises, gestion, traitement de l'information selon le contexte vécu.
- 4^{ème} fonction : transformation du capital cognitif et informationnel dans des réseaux communicationnels à base d'échange langage (intégration dans des systèmes plus complexes qui permettent l'échange, les interactions, transactions communicatives).

Néanmoins, (Giordan et Vecchi,1987) développent une autre approche des fonctions aux paradigmes de la représentation, selon eux toute représentation présente :

1 - fonction de conservation de connaissance et emmagasinage des informations pouvant interposer une adaptation de l'individu aux différentes situations auxquelles il sera confronté et ceci après un premier diagnostic, évaluation de la situation et la mesure de la nature de l'information correspondante.

2 - fonction de systématisation : faire correspondre l'information, la connaissance à la situation confrontée.

3 - fonction d'organisation et de structuration de la représentation selon la perception de la réalité sociale.

Il ressort des différentes approches présentées que deux fonctions fondamentales des représentations sont présentes. Celle de la préparation de la planification des actions issues de la conservation et systématisation des connaissances et celle de la communication et l'échange entre individus.

Comme nous pouvons rajouter que les représentations sociales s'attachent, selon Mugny et Carugati (1985), à développer des fonctions à différents niveaux :

1 - Fonctions cognitives : permettent aux individus d'acquérir des idées nouvelles, de les intégrer, emmagasiner intérieurement pour les utiliser et les diffuser ultérieurement selon des contextes particuliers selon la demande et la situation vécue. Ces connaissances sont stratifiées, étagées en fonction des corporations sociales utilisatrices : corporation des psychologues, corporation des travailleurs sociaux ...journalistes, animateurs.

2 - Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité : le cadre contextuel dans lequel, ces représentations sociales s'élaborent et évoluent lentement, influent sur la façon de percevoir ce qui se passe autour de nous. Chaque représentation sociale est entachée, marquée par les valeurs, les normes sociales qui se reproduisent sur la réalité sociale ; ces dernières auront un impact individuel, singulier ou collectif sur toute conduite émanant de l'individu.

3 - Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements : si les représentations sociales ne sont qu'une construction d'un savoir élaboré et partagé par un ensemble d'individus, ce savoir sera matérialisé sous forme de conduites porteuses de sens, communicables et matérialisables au sein de n'importe quel groupe- ou entité sociale sous forme d'attitudes et d'opinions. (Abric, 1997)

4 - des fonctions identitaires : (Jodelet 1991)²⁷ « Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité.

²⁷Jodelet, D. Les représentations sociales. P: 51.

Les représentations sociales permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle à travers leurs rôles dans la mention du respect des normes et des valeurs.

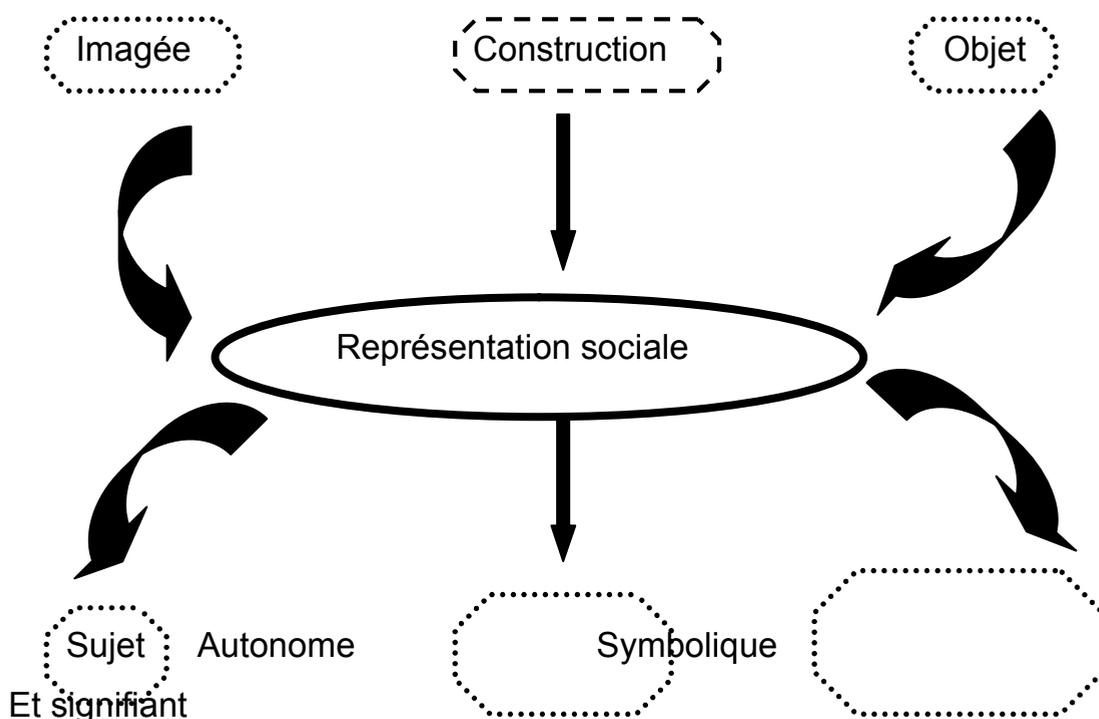
Pour mieux élucider cette fonction dans notre recherche, nous explorerons le système représentationnel des enseignants du cycle primaire à propos des rythmes scolaires adoptés par le système éducatif en place tout en reconnaissant que chaque enseignant a sa propre représentation des aménagements du temps scolaire, liée peut être à son capital expérientiel, à son histoire personnelle, à sa formation et même à sa vision accordée aux apprenants en matière d'apprentissage, et à la progression pédagogique et même aux rythmes psychologiques.

5 - Des fonctions de justification des pratiques : ces fonctions concernent les relations entre les groupes et les représentations engendrées par ce que chaque groupe social pense de l'autre et les comportements qui en résultent.

1- 4Caractéristiques fondamentales de la représentation sociale :

Si ce concept nous parait complexe, difficile à cerner, et pour mieux visualiser ses caractéristiques fondamentales qui érigent la représentation sociale en une conduite sociale, nous proposons ce schéma.

Figure 12
Caractéristiques d'une représentation sociale selon Jodelet, (1997)



Jodelet, (1997) définit la représentation sociale comme : « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » ainsi la représentation sociale regroupe 05 caractéristiques qui nous éclairent plus sur son fonctionnement.

- 1) La représentation sociale matérialise un objet, on ne peut imaginer une représentation sans objet, ils sont intimement liés. L'objet peut être d'une nature abstraite exemple : la solidarité, la citoyenneté, l'amour, l'amitié. Pour notre part, l'objet portera sur les rythmes scolaires.
- 2) Comment sont-ils perçus par les enseignants du cycle primaire ? Cet objet qui est l'aménagement du temps scolaire, comment est-il véhiculé par des sujets qui sont les enseignants du cycle primaire ?

L'objet de la représentation sociale est en perpétuel rapport avec le sujet, Jodelet(1991), précise que « La représentation sociale est le processus par lequel s'établit leur relation (objet – sujet)

- 3) La représentation sociale est imagée, cette caractéristique nous renvoie vers l'aspect figuratif car toute représentation est le produit d'une architecture sociale, d'où elle reflète les réalités du quotidien social et nous fait plonger dans un imaginaire social.
- 4) Jodelet évoque un exemple sur la notion de poids décrite par Requioplo(1974), dans le sens commun utilisé dans la notion de poids il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept abstrait défini scientifiquement depuis 03 siècles et qui fait partie de notre bagage scolaire et de notre culture.
- 5) En plus de cette caractéristique, la représentation est symbolique car tout sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant sens.

Cette symbolique est de tout temps cachée. Bachelard, qualifie la représentation sociale ainsi: « à trouver derrière les images qui se montrent, les images qui se cachent, à aller à la racine même de la façon imageante ».

- 6) Elle a un caractère constructif, la représentation construit et interprète la réalité sociale. Pour Abric,(1997-) : « toute réalité est représentée c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe social, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne ».

L'étude de la représentation désigne la construction de référent émanant d'une réalité sociale, d'une construction de cognition.

Les enseignants du cycle primaire dans notre recherche ont pu construire un cadre référentiel, idéologique, des postulats de base propres à leurs comportements et à leurs positions en direction des rythmes scolaires.

Cette élaboration constitue un modèle de pensées à partir duquel les enseignants intègrent leurs valeurs, leurs principes qui véhiculent leurs conduites.

Cette diversité de perceptions est issue des processus de constructions qui ne peuvent être similaires. Pour notre part, la problématique des rythmes scolaires offre un éventail de thèses sur lesquels les enseignants divergent :

Exemple : le problème des rythmes scolaires ne peut pas être résolu sans remettre en question l'ensemble du système scolaire, dans toute sa complexité :

- le plan d'études et les objectifs d'apprentissage qui en découlent doivent être réexaminés. Dans ce contexte, il s'agit de redéfinir les savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels ;
- l'organisation des classes selon l'âge biologique et par cycles de promotion doit être réexaminée et adaptée aux besoins actuels ;
- Le métier d'enseignant est à redéfinir en fonction de l'évolution sociale et des besoins des personnes concernées.

7) Elle a un caractère autonome et créatif, les représentations sociales ont des retombées directes sur nos attitudes, nos comportements et notre manière d'agir.

Pour notre part, les enseignants du cycle primaire manifestent des réactions hétérogènes à l'égard des rythmes scolaires en présentant des thèses explicatives aux aménagements du temps scolaires tout à fait différentes ; certains se focalisent plutôt sur :

- l'allègement des programmes, d'autres s'accordent à redéfinir des concepts tels que : le temps de travail (tant de l'élève que de l'enseignant à l'intérieur de la structure scolaire) alors qu'une troisième thèse pédagogique essaye de mettre tout son poids sur l'organisation du rythme biologique et les rythmes psychologiques et pourquoi pas le rythme pédagogique. (chronobiologie = chrono psychologie = chrono pédagogie).

Cette pluralité dans les perceptions trouve son essence dans le savoir élaboré et partagé par cette corporation durant les moments de la relation éducative.

1 - 5 Organisation et fonctionnement des représentations sociales

Il semble judicieux d'examiner l'organisation et la structure des représentations sociales à travers la façon dont elles se forment.

L'élaboration des représentations sociales:

Les composantes essentielles qui définissent une représentation sont ses éléments constitutifs et l'organisation des relations qui entretiennent ces éléments, donc l'interdépendance des éléments qui

composent la représentation constitue avec les éléments dits invariants structuraux le noyau autour duquel se concentrent les études sur les représentations et les processus qu'elles engendrent qui sont l'objectivation et l'ancrage.

- **L'objectivation**, à travers laquelle les gens s'approprient ou intègrent des savoirs complexes, elle comporte 03 phases :

Le tri des informations, qui permettra d'exclure une partie des éléments qui ne sont pas compatibles avec les critères culturels,

La formation d'un modèle ou noyau figuratif, à travers laquelle, les informations retenues lors du tri s'organisent en un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes.

La naturalisation des éléments, auxquels on attribue des caractères qui font prendre au noyau figuratif le statut d'évidence et de réalité, et c'est autour de lui que se construiront les représentations sociales.

-L'ancrage: Il représente l'enracinement social de la représentation et de son objet, ce processus comporte plusieurs aspects:

Le sens : L'identité culturelle et sociale de l'objet représenté n'acquiert un sens qu'à travers la signification que le groupe voudra lui donner,

L'utilité : Ce qui ressort de notre modeste recherche, discours commun aux enseignants du cycle moyen revient dans les différents contextes.

Ce langage nous paraît partagé car il fait l'objet d'une construction et création commune; ce qui rend fluide toute communication, ou toute image référentielle; outil qui polarise les conduites, les attitudes et les opinions.

Jodelet, (1997) évoque que « les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer...le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe ».

L'enracinement est un processus cognitif permettant la construction de connaissances à partir d'un traitement de l'information reçue. S'agissant des enseignants du cycle primaire, ces derniers construisent un système de pensée en intégrant les nouvelles informations, et en les classant en fichier. Ce classement servirait de référent et de pensée socialement élaborée et partagée.

Les représentations sociales évoluent et se transforment :

Les représentations sociales sont sensibles au contexte, ceci signifie que les enseignants du cycle primaire peuvent activer différemment leurs représentations sociales en direction des rythmes scolaires. En évoquant cette caractéristique relative à l'évolution et aux possibilités de transformation, nous pouvons dire que les représentations sociales présentent différentes facettes de stabilité, de mobilité, de rigidité et de souplesse.

Exemple : les représentations sociales des enseignants du cycle primaire en direction du rythme scolaire dans un contexte géographique – normatif évoluent et ne peuvent être reproduites à partir du même cliché, dans n'importe quelles conditions car les représentations sociales du groupe d'enseignants du cycle primaire dépendent d'un registre sinon d'un système idéologique dans lequel cette corporation est inscrite. Ce dit système idéologique se construit et se nourrit de l'éventail de connaissances partagées et élaborées par tous les enseignants de ce cycle et surtout matérialisées en pratiques, attitudes et conduites.

Ce système représente pour eux l'instance supérieure de raison, de référence et de cohésion qui peut expliquer et rendre compte à une multitude de situations.

Et pour comprendre le mécanisme de transformation on se réfère, d'une part, aux éléments constituant la représentation sociale, les éléments qui composent le système de centralité, et d'autre part les éléments qui contournent le noyau central en système périphérique.

Le noyau central, selon Moscovici : une représentation sociale est un ensemble organisé autour d'un noyau central, composé d'éléments qui donnent une ou plusieurs significations à cette représentation.

Le noyau central est considéré comme l'élément fondamental de la représentation sociale car il permet une étude comparative (similitude et différenciation) de la représentation sociale.

Pour repérer le noyau central : on peut affirmer qu'on peut faire appel à une dimension qualitative c'est à dire étudier la fréquence d'apparition des éléments partagés dans le discours corpus des enseignants. Comme il est judicieux de repérer les liaisons qui entretiennent les éléments entre eux pour donner une signification (équivalences paradigmatiques) dimension qualitative.

Exemple : dans notre étude préliminaire un indicateur pertinent de la centralité apparaît, il est partagé par la totalité des enseignants et tous les éléments constitutifs des représentations sociales le soutiennent, il s'agit de la saturation du volume horaire.

Quant au noyau central, il est structuré selon des fonctions principales:

Une fonction génératrice: Le noyau central génère le sens, les valeurs d'une représentation sociale. C'est par lui seul que vient le changement et la transformation des éléments constituant la représentation sociale.

Une fonction organisatrice: Elle apparaît comme fonctionnelle, car elle détermine les différentes relations qu'entretiennent les éléments entre eux, et permet une structuration qui donne stabilité à la représentation sociale.

C'est autour de ce noyau central que s'organisent les éléments périphériques, ces derniers ; leurs changements et modifications sont tributaires du noyau central.

Les éléments périphériques: Constituent les informations qui contournent la centralité d'une représentation sociale « ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances, ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation sociale ». (Abric, 1997)

Ces éléments permettent de décrypter et de comprendre les aspects d'une situation vécue et de s'adapter au contexte.

2 - Abords théoriques de la représentation sociale

2 - 1 Abords philosophiques et ethniques

La représentation comme concept ou notion a été pour la première fois utilisée par les philosophes, en l'occurrence, Emmanuel Kant (1724 – 1804) « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible ». (Borbalan, 1993) Il a « généralisé l'idée pour connaître, il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie »

Cette approche historique du concept remonte aussi selon Moscovici à Simmel (1858 – 1918) ainsi qu'à Weber (1864 – 1920) qui ont participé à la genèse de l'idée de représentations dans la pensée sociologique. (Moscovici, 1989).

En (1858 – 1917), Durkheim fût le premier à investir la notion de représentation qu'il qualifiait de « collectives » et ceci à travers l'étude des différentes religions et mythes.

Pour le processus de la sociologie contemporaine : les premiers systèmes de représentations que l'homme, s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. (Durkheim, 1991).

Dans ses explications Durkheim ne différencie pas la notion de représentation de celle d'idées ou de systèmes, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés.

D'autre part, il distingue représentation collective et représentation individuelle ; il considère d'ailleurs, que la force des représentations collectives les rend dominantes concept qu'il a utilisé pour analyser des différents domaines sociaux, en émettant « l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent ».

Le prolongement logique de cette approche philosophique Durkheimienne a été conduite par Bruhel (1857 – 1939) ce dernier a préféré l'application du concept de représentation pour étudier les différences entre les sociétés primitives et sociétés modernes pour en déduire ainsi que la différence réside essentiellement dans la représentation des lois naturelles.

(Loi mystique pour les sociétés primitives, loi logique pour les sociétés modernes) en induisant des représentations différentes de la réalité produisant les modes de vie différents.

C'est ainsi que Moscovici souligne l'apport d'une telle appréciation ou analyse qui selon Bruhel, avec ses idées « commence à dégager les structures intellectuelles et affectives des représentations en général »

Ce dernier, au vu de son analyse, met un pas dans l'approche psychologique qui met à jour la cohérence des sentiments et les raisonnements, les moments de la vie mentale collective.

2 - 2 Abords psychologiques

La représentation est une notion utilisée dans différents domaines de la psychologie, à la fois dans des problématiques étroites concernant la résolution de problèmes et dans des problématiques beaucoup plus larges à propos de la communication ou de l'éducation. Même si cette notion commence à être rejetée par les modèles connexionnistes, elle demeure très largement utilisée et regroupe de ce fait différentes acceptions non seulement en fonction des sous disciplines de la psychologie, mais aussi parfois à l'intérieur d'un domaine bien précis (Denis et Dubois 1976 ; Denis 1989 ; Busson 1987 ; Le Ny 1985), ou du point de vue social (Jodelet 1989 ; Doise 1984 – 1990).

Le concept de représentation dans son utilisation en psychologie présente plusieurs acceptions selon les différentes branches de cette discipline ; nous présenterons les principales acceptions tant sur les définitions et les champs d'application à travers le contenu de représentations, que sur leurs fonctions et finalement leurs formes.

En psychologie générale, la représentation à travers le courant cognitiviste a pris son essor (Denis, 1989), de par ses recherches, a pu distinguer différentes acceptions de la représentation comme étant une connaissance ou savoir. En un mot les cognitivistes considéraient la représentation comme un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un événement). Une première lecture nous laisse croire que la représentation cognitive serait la représentation en mémoire à long terme d'un

savoir acquis par un individu (Denis et Dubois, 1976) le savoir qui est un ensemble de connaissances basé sur la relation entre deux systèmes d'objets (réels ou mentaux) (le représentant et l'autre le représenté). Selon Denis (1989), l'activité cognitive serait à l'origine de ce lieu de correspondance entre ces deux ensembles. Le résultat de cette activité (la représentation) possède un certain nombre de caractéristiques :

a) Il s'agit tout d'abord d'une conservation, cependant cette conservation s'accompagne toujours d'une transformation. L'objet du départ est codé pour donner lieu à la représentation.

Selon les modes de codage (analogique, propositionnel), il y a donc une transformation de l'objet du départ ;

b) Le processus de codage et la transformation qui l'accompagne peuvent entraîner une réduction du contenu informatif et donc une certaine perte d'information ; mais tel n'est pas toujours le cas, et la transformation peut correspondre à un enrichissement de la représentation.

c) Les représentations ont un caractère directionnel : c'est A qui représente B et non l'inverse. C'est A qui sert de substitut partiel à B. Pour essayer de donner une définition univoque à laquelle toutes les approches des psychologues s'accordent.

La représentation est définie comme un savoir stocké en mémoire à long terme. Comme toute connaissance stockée en mémoire à long terme, la représentation peut correspondre à un certain nombre de procédures ou de règles applicables dans des situations particulières (connaissances procédurales), ou être stockée sur une forme déclarative (Denis 1989).

A partir de cette présentation, on pourrait tenter de dégager quelques caractéristiques principales de la notion de représentation en psychologie générale :

- La forme : il s'agit d'une connaissance stockée en mémoire à long terme, sur laquelle opèrent un certain nombre de processus de stockage et de récupération, comme toute autre connaissance.

En outre, elle peut être stockée en mémoire sous différentes formes (déclaratives et procédurales).

- Le contenu : ces éléments peuvent être soit semblables à ceux du représenté, c'est le cas des représentations analogiques. Ils peuvent être semblables au niveau des conduites qui agissent sur eux, sans garder une ressemblance « physique » (représentations propositionnelles).

- La fonction : globalement, la représentation a pour fonction de remplacer le représenté en son absence. Il s'agit principalement d'une fonction de conservation (Denis 1989).

2 - 3 Abords psychosociologiques

Si les précurseurs en matière de recherche autour du concept de représentation sociale nous frayent des chemins pour comprendre cette notion à travers notre vécu quotidien. Ce vécu comme nous le savons est fait d'images sociales, d'attitudes et de prédispositions à l'égard des événements des

objets et des faits sociaux réels et même de croyances ou des savoirs sinon d' idéologies de vie. Ce vécu ainsi composé, est partagé par les individus, les groupes sociaux et mêmes les organisations sociales, ce vécu est aussi composé de savoir naïf, de sens commun, sous forme de conduite de relations et même de transaction générées pour des échanges à base de communication.

Moscovici, Rouquette et Râteau répliquent : les représentations naissent et se développent dans les conversations quotidiennes et par rapport à des circonstances culturelles et historiques. Exemple :

Le quotidien des Algériens ces jours-ci est nourri d'un débat sur le devenir politique et économique de notre pays surtout après la flambée des prix du baril de pétrole et l'augmentation des capacités financières de réserve.

Le débat social met en relations les groupes, les individus à différents niveaux pour discuter de cet « objet » afin de les persuader de la véracité de ce qu'ils avancent (principe de pertinence), les personnes ou individus tentent à avoir le dernier mot néanmoins ils s'acheminent vers un consensus (1 avis partagé – avis commun), plus ou moins fragilisé pouvant être remis en cause dans d'autres contextes par les mêmes personnes sinon par d'autres groupes sociaux.

On en déduit que la représentation sociale dans son essence ne peut être qu'un savoir de sens commun construit et élaboré par un ensemble de personnes et matérialisé sous forme de conduites comportementales.

Revenant à l'abord théorique psychosocial de la représentation sociale, Moscovici (1961), dans son étude « la psychanalyse son image et son public » a mis des postulats de base de cette notion tout en se démarquant des « cognitivistes » en leurs faisant le reproche de ne pas considérer le caractère social de la représentation et de négliger la dimension groupale et la rendre comme caractéristique secondaire (cognitivistes favorisent la relation sujet/ objet).

Selon lui(Casals-Ferré et Rossi, 1998) les hypothèses et postulats de la cognition sociale « supposent qu'une intelligence humaine donnée – ou une machine pensante – est partout et toujours identique à elle-même. Ainsi, Moscovici a proposé au psychologue social de s'attacher au contenu social de nos connaissances.

Par ailleurs, Moscovici désapprouve toute explication purement sociologique de la notion de la représentation sociale (L'idée d'un savoir partagé pour toute la société – organisations sociales collectives – mais il relativise le fait d'avoir des représentations sociales uniques dans un contexte culturel sociétal donné).

Il propose néanmoins, de gommer les notions de communauté et d'uniformité pour les remplacer par l'idée d'une diversité des représentations.

Pour Moscovici, cette hétérogénéité s'impose compte tenu de la pluralité des catégories sociales qui composent la société dans son ensemble. Il y aurait donc autant de représentations sociales que de groupes sociaux spécifiques.

3 - Représentations sociales et champs éducatifs

Nombreux sont les champs d'application des représentations, pour ainsi choisir le champ des sciences de l'éducation; terrain où se mêlent connaissances, savoirs au carrefour d'une triangulation composée de : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Cette articulation est fonctionnelle; de telle façon elle est étanche dans ses rapports, car elle réussit fondamentalement à la transmission de connaissances selon un registre taxonomique ayant une progression allant de: La connaissance, la compréhension... application, analyse et évaluation.

Giordan et Vecchi(1987), en psychologie sociale confirme que tous les travaux menés à propos de la représentation, nous éclairent sur la nature et les fonctions (que peut avoir une représentation) et les différents processus entrant dans la fonction d'une représentation. Cette dimension sociale n'occulterait pas son utilisation en pédagogie où les intervenants éducatifs tenteront de cerner le contenu des représentations ou même les processus de formation de ces dernières, et de savoir de quelle façon on peut les utiliser afin de rendre plus efficace l'apprentissage des matières enseignées. Quelques éducateurs pensent que l'apprenant n'est pas une table rase sur laquelle il suffit d'imprimer de nouvelles connaissances, ce dernier a acquis, bien avant qu'on ne les lui enseigne un nombre important de connaissance plus ou moins exacte qui lui donne la possibilité de s'adapter et de comprendre l'environnement dans lequel il vit. Nous pouvons conclure que les connaissances emmagasinées ne sont que des représentations, d'une importance capitale dans la formation, l'apprentissage et l'enseignement de cet enfant élève.

Dans toutes relations éducatives, la prise en compte de représentations par les enseignants, les éducateurs dans les rapports pédagogiques constituent un capital dans les différentes conceptions éducatives à travers l'apprentissage.

Exemple : Une situation didactique impose de se référer à une épistémologie de l'apprenant: Que sait-il de l'approche rationnelle, que vais-je lui donner ? A-t-il des prés requis dans ce sens ? Quelles sont les représentations des différentes conceptions ou les connaissances que je vais présenter ?

Quels sont les schémas empruntés dans la progression de compréhension, sinon de construction de ses concepts ?

L'enseignant à ce stade, doit adapter la transmission des connaissances par niveaux, selon une méthode et un style didactique appropriés au rythme d'apprentissage.

Pour Meirieu (1989), « un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante »

La remarque sous-jacente relative à la prise en compte des représentations est un mécanisme dynamique; qui a pour indicateurs :

- La validation des connaissances, et actualisation et la réactualisation des savoirs. Chappaz, (1993) ajoute « Un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts, qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel »

Viallet (1976), évoque à propos les possibilités de transférabilité des connaissances en les comparant à une entreprise de colonisation « en ma présence, mes élèves imiteraient mes gestes mentaux, en mon absence ils reproduiraient les leurs, cette réflexion confirme que l'apprenant dans n'importe quelle situation pédagogique saurait s'adapter en restituant des connaissances et des préconceptions déjà mémorisées pour les accommoder à une réalité confrontée.

Pour Giordan : « l'apprentissage s'appuie sur un remodelage des structures cognitives. L'accent est mis sur l'identification des préconceptions et représentations point de départ de l'apprentissage. La prise en compte ou non de ces conceptions définit ce qu'il nomme une pédagogie de l'erreur ou du refus, s'appuyant sur un modèle d'apprentissage « allostérique » (Altet, 2003).

La construction de connaissances est interchangeable dans la conception autant que l'environnement dans lequel on vit, ce dernier est plein de stimuli véhiculant toutes informations nécessaires à notre équilibre et notre adaptation.

Bachelard (1977), confirme cette thèse lorsqu'il évoque « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation »

Autant que les représentations constituent le savoir naïf de sens commun ; autant elles permettent la primauté de relations et interactions sociales, elles développent ainsi une mobilité adaptative au changement

D'autres modèles pédagogiques ont su prendre en compte les représentations des apprenants dans des situations d'apprentissage privilégiées, dépassant les modèles considérés comme classiques, les behavioristes, les cognitivistes, les constructivistes issus des travaux de Piaget. D'après eux ; tout apprentissage réussi est un processus complexe qui permet de prendre en compte des conceptions déjà intégrées en forme de savoir et de représentations ; d'où la naissance de la notion de conflits sociocognitifs qui s'intéresse au développement cognitif à travers l'interaction sociale dans laquelle se trouve l'apprenant. Ce concept va essentiellement permettre de mieux comprendre le potentiel éducatif des interactions entre apprenants dans une dynamique de changement.

Selon (Mugny, Doise, 1975-1976) Perret-Clermont il existerait trois types de conflits cognitifs :

1 – le conflit entre les hypothèses émises par un apprenant et les observations qu'il effectue et qui entre en contradiction avec ces hypothèses (confrontation permettant de créer une insatisfaction intellectuelle).

2 – le conflit opératoire, où des schèmes différents sont activés chez un même apprenant proposant ainsi plusieurs solutions possibles mais contradictoires (oppositions successives de solutions possibles mais contradictoires).

3 – les conflits sociocognitifs où la source du conflit provient du fait qu'un autre individu propose une solution contradictoire à la sienne. Le postulat de base de ces recherches est que l'apprenant tente de réduire la dissonance entre les éléments cognitifs contradictoires ; il y a dissonance lorsqu'il y a présence de deux éléments et que l'un implique la négation de l'autre.

Face à notre environnement caractérisé par un perpétuel changement, Clenet(1988), ajoute : Les représentations du sujet (représentations de l'environnement, des connaissances de soi) « sont construites par et dans l'action et contribuant à l'élaboration des formes cognitives et affectives ».

Cette dynamique dans l'action et la communication permet sans doute la vulgarisation du savoir pluriel et rend accessible son appropriation; lorsque la prise en compte des représentations des enseignants, des représentations du système scolaire, des parents et tous les autres acteurs est réelle.

4 - Approche méthodologique dans l'exploration des représentations.

Le choix d'une approche multi méthodologique (carte associative-méthode d'évocation de Vergès, le modèle des schèmes cognitifs de base) est déterminé par la nature du sujet étudié mais aussi par la théorie des représentations sociales qui cherche à déterminer l'élaboration socio cognitive, un état de fait qui résulte à l'évidence de contraintes techniques ou de préoccupations pratiques.

L'exploration de cette partie du système intra psychique exige des outils pénétrants permettant d'identifier le noyau central et le système périphérique de la représentation sociale sur les rythmes scolaires.

Le choix des techniques d'association verbale (oral-écrit) nous a semblé approprié car elles permettent de mettre en évidence les relations entre les différents éléments et de contribuer à déterminer, moyennant une modélisation adéquate, le statut structural de ces derniers. Reste que le principe de toutes les procédures associatives consiste à faire établir (ou rendre manifeste) un lien entre un inducteur et un induit.

5 -Instrument et techniques de recueil de données :

Cette recherche a pour objet « les représentations sociales » thème relevant du domaine intra psychique et matérialisé sous forme de conduites comportementales, expressions chez les enseignants de l'école primaire.

Pour mieux l'appréhender, il est judicieux de se référer à une approche méthodologique susceptible de mettre des échanges sur la structure et le contenu des représentations sociales d'où le recours à des expressions spontanées.

L'idée que l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode n'est pas nouvelle car elle dépend des nouvelles approches méthodologiques dont le pôle principal repose sur une stratégie de triangulation pouvant prendre différentes orientations sur les plans constitutionnels et méthodologiques. Denzin(1978), a distingué quatre formes de base :

- Triangulation des données (utiliser les différentes sources de données dans une étude),
- Triangulation du chercheur (engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données),
- Triangulation théorique (utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies),
- Triangulation méthodologique (utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène particulier).

Récemment, on y a ajouté une cinquième triangulation interdisciplinaire (Janesick 1998), elle renvoie à la nécessaire articulation des données en psychologie à des connaissances issues de différents champs disciplinaires (anthropologie, histoire, sociologie...).Pour circonscrire les éléments d'une représentation sociale, il existe plusieurs méthodes dites « traditionnelles » issues de champs disciplinaires différents appartenant à la sociologie et à la psychologie sociale.Nous citerons quelques exemples, l'enquête et l'analyse de contenu qui restent pour l'instant des bases pertinentes pour toute stratégie méthodologique relative à l'étude et à l'exploration des représentations sociales.

Aujourd'hui, il est judicieux de faire un renvoi sur les différentes méthodes de recueil de données afin de positionner d'une part les méthodes investies jusqu'à présent pour l'étude des représentations et d'autre part les nouvelles méthodes produites par le développement important des recherches expérimentales (cf. Abric et Flamment 1996).

L'étude de la collecte de données d'une représentation sociale présente d'une part, un repérage différentiel entre les méthodes de recueil du contenu et les méthodes de repérage de leurs structures et d'autre part, le chercheur fait appel à deux formes différentes :

Les méthodes interrogatives composées de :

- **L'entretien :** technique de recueil de données utilisée dans différents champs d'intervention propre aux sciences humaines et sociales; néanmoins, elle est empruntée par d'autres disciplines (sciences médicales, sciences juridiques.) Cette technique repose sur un champ d'information de la personne sur le sujet, ses idées, ses positions, ses opinions et ses attitudes.

Abric évoque des inconvénients propres à l'entretien, de ne permettre que rarement d'accéder à l'organisation et à la structure interne de la représentation sociale.

- **Le questionnaire:** si l'entretien insiste sur le recueil qualitatif des données, le questionnaire pour sa part est fondé sur le recueil quantitatif des données. Cet outil très pratique dans les enquêtes et études sociales n'a pas été épargné de critiques relatives à son incapacité de cerner le contenu et la structure de la représentation sociale.
- **Planches figuratives ou graphiques :** cet instrument s'inspire des approches projectives où le chercheur présente des dessins aux sujets et il leur demande de s'exprimer librement sur ce qu'ils voient.

La démarche méthodologique exige :

- Une production d'un dessin, graphème ou graffitis,
- Expression verbale des sujets (verbalisation à propos de la sémiologie du dessin aspect quantitatif et structure),
- Analyse quantifiable des constituants de dessin.

Cet instrument facilite l'expression descriptive qui éprouve des difficultés à s'extérioriser dans des situations d'entretien.

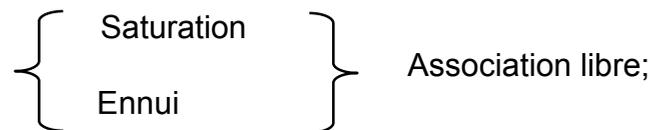
- **Etude de document :** technique considérée comme source d'informations sur le contenu de la représentation sociale, cet outil est composé de connaissances sédimentées et exprimées selon le contexte dans lequel il a été produit.

Les méthodes dites associatives:

- **Association libre:** Cette technique consiste à associer à un mot inducteur des expressions des propositions, des mots qui viennent à l'esprit. Elle revêt un caractère spontané d'où elle rend possible l'approche d'éléments implicites ou latents.

Les deux caractéristiques font d'elle un procédé utilisé en psychanalyse pouvant explorer le contenu d'une représentation sociale.

- **La carte associative:** (Carte mentale de Jaoui), le principe de base de cette technique repose sur l'association libre d'expressions, de mots, suite à l'injection d'un mot stimulus « inducteur » une fois que la constitution des mots est « pairée », on demande au sujet de produire, des associations mais toujours à partir des couples obtenus jusqu'au 5^{ème} rang. Exemple : on demande à un enseignant d'associer des expressions au mot



On demande au sujet une deuxième série d'association sur chacun des couples :

Rythmes scolaires : saturation → angoisse

Rythmes scolaires : ennui → bourrage

Et on obtient des chaînes de 02, de 03, de 04 et de 05 niveaux.

Cette technique permet de repérer le contenu et la signification de la représentation grâce au contexte sémantique.

Les méthodes de repérage des liens entre les éléments de la représentation sociale:

- **La constitution de couples de mots:** Le chercheur au lieu de regrouper des couples de mots « qui vont bien ensemble » un mot peut faire l'objet de plusieurs répétitions ceci définit que le mot choisi à chaque fois est organisateur de la représentation.
- **La comparaison « pairée »** après la collecte de l'information par le biais d'une association libre, on propose au sujet toutes les paires possibles en lui demandant de situer chaque paire sur une échelle de similitude (comparaison de deux termes jugés de « très semblables » à « très

semblables », cette évaluation « pairée » permet de dégager le champ de représentation traitée par l'analyse factorielle des correspondances.

La constitution d'ensemble de mots: Outil de travail utilisé en psycholinguistique, il consiste à proposer au sujet de faire des regroupements des items par paquet (en réunissant les expressions, mots qui vont ensemble) dans un deuxième temps, on interroge le sujet sur les raisons qui l'ont poussées à faire ce choix « regroupement », de définir chaque paquet en lui mettant un titre, poser des questions sur la nature et les raisons de ces relations.

Tris hiérarchiques successifs: le chercheur est devant un objet de représentation qu'il propose au sujet de classer par série d'items les plus ou les moins caractéristiques selon une liste de 32 items fréquemment produits à propos de l'objet de représentation.

Le modèle des schèmes cognitifs de base : est une technique permettant l'analyse structurale/contenu, des représentations sociales en identifiant la force des relations intervenant entre les éléments de connaissance constitutifs du champ de représentation d'un objet donné.

« En effet, dans ce cas, il s'agit d'explorer le graphe d'une relation qui lie deux à deux les éléments d'un ensemble afin de mettre en évidence la structure sous-jacente à l'organisation interne de ces éléments ».

Ces dernières constituent une représentation sociale qui peut être caractérisée en termes d'éléments et de relations (cognèmes) qui sont tout le temps indexés par des expressions, mots et corpus présents dans le discours des individus.

Cette méthode tend à cerner le noyau central en ciblant les relations qui lient les cognèmes entre eux et la manière de mettre ces relations de similitude. Exemple, une relation d'expérience entre **A** et **B**

Peut avoir des caractéristiques de similitude ou d'équivalence.

Etre compétent Représentation : maîtrise du métier.

Etre compétent Représentation : avoir beaucoup de capacité.

« En d'autres termes les connecteurs peuvent être regroupés en famille qu'on appelle schèmes cognitifs de base » (Louis, 1998)

Le modèle est composé de 28 connecteurs orientés et regroupés en 05 schèmes cognitifs de base.

1- **SCB lexique**: composé de connecteurs lexicographiques; scindé en:

Fonctions: D'équivalence. (SYN).

D'opposition. (ANT).

De définition. (DEF).

2- **SCB Voisinage** : composé de connecteurs exprimant la relation d'exclusion ou de co-inclusion. (TEG) (TES) (GOL).

3- **SCB composition** : composé d'opérateurs servant à établir une relation du tout à la partie (DEC) de la partie au tout (COM) et de la partie à la partie (ART).

4- **SCB Praxie** : regroupe les connecteurs en relation avec l'action.

Il est organisé selon la formule acteur *Action* Objet * Outil (exemple:

« Le chasseur tue le gibier avec un fusil »). A partir de cette formule, on compose les éléments deux à deux et on obtient alors 12 connecteurs:

- << Faire >> (Acteur OPE Action).
- Symétrique: (Action ACT Acteur).
- << Avoir une action sur >> (Acteur TRA Objet).
- Symétrique: (Objet FAC Acteur).
- << Utiliser >> (Acteur UTI Outil).
- Symétrique: (Outil TIL Acteur).
- << Action qui porte sur >> (Action OBJ Objet).
- Symétrique: (Objet MOD Action).
- << Pour action on utilise outil >> (Action UST Outil).
- Symétrique: (Outil OUT Action).
- << Outil qu'on utilise sur >> (Outil AOU Objet).
- Symétrique: (Objet AOB Outil).

5- **SCB attribution** : regroupe les connecteurs liés au jugement et à l'évaluation.

A l'objet **A**, Ils font correspondre l'attribut **B**,

- L'attribut **B** est une caractéristique permanente (CAR) de **A**.

- Caractéristique fréquence (FRE).
- Caractéristique occasionnelle (SPE).
- Caractéristique normative (NOR).
- Caractéristique évaluative (EVA).
- L'attribut **B** renvoie à une cause, une origine, un facteur (COS).
- L'attribut **B** renvoie à une conséquence, un effet ou un but (EFF).

La méthode d'évocation de Vergès:

La méthode d'évocation de Vergès :

Cette technique s'inscrit dans l'arsenal méthodologique permettant l'exploration des représentations sociales, ainsi le repérage de la centralité ou noyau central ainsi que les éléments satellites qui contournent la structure et le contenu de la représentation sociale.

Elle fait partie des méthodes reposant sur l'association libre, son application consiste à présenter un mot « inducteur » stimulus aux sujets, puis on leur demande de donner des mots associatifs, par écrit, au mot inducteur et après avoir obtenu une liste de mots émanant des sujets (pour notre cas, l'objet est : rythmes scolaires). nous commençons par analyser les corpus obtenus, tout en faisant des rapprochements sémantiques en direction des items recueillis à l'état brut. Quant au volet analyse, celui-ci consiste à calculer deux indices en l'occurrence : la fréquence des items obtenus, souvent selon une production quantitative. Le second indice représente le rang moyen d'apparition de chaque item, il a une connotation qualitative, car il dénote la position occupée par chaque item dans l'ordre des évocations.

La technique des évocations repose essentiellement comme l'explique Vergès(1994), sur un croisement du rang et de la fréquence qui selon lui sont pertinents car ces deux critères sont indépendants ».

Après la passation de cette technique, nous obtenons un tableau rassemblant tous les mots ou items évoqués ainsi que leurs fréquences et leurs rangs d'apparition ; ce qu'il faut retenir de l'application de cette technique se résume comme suit :

- les items ou mots considérés comme faibles, sont des éléments dont la fréquence est faible et un rang d'apparition fort ; ce sont ces éléments qui représentent les éléments périphériques.
- les items ou mots forts, constituent les éléments dont la fréquence est élevée et un rang moyen d'apparition faible. Ce sont les éléments représentant le noyau de la représentation.

Vergès, parle aussi de deux autres variantes qui représentent la zone ambiguë où la fréquence peut être élevée et le rang fort ou bien une fréquence faible et un rang d'apparition faible. Cette zone ou

espace transitaire ou ambivalente pourrait constituer une possibilité de changement de la représentation. Vergès la considère potentielle et la surnomme « zone potentielle de changement », cette zone est capitale dans l'évolution et la métamorphose au sein de la structure sinon le contenu de la représentation sociale.

Case 1 Fréquence élevée +rang d'apparition faible (noyau central)	Case 2 Fréquence élevée +rang d'apparition fort (zone ambiguë)
Case 3 Fréquence faible +rang d'apparition faible (zone ambiguë)	Case 4 Fréquence élevée +rang d'apparition faible (éléments périphériques)

Conclusion :

Les représentations sociales, concept transdisciplinaire dont l'objectif reste rattacher à la compréhension des phénomènes sociaux et psycho sociaux est une notion gyrovague, empruntée par des chercheurs afin de pouvoir décrypter le système intra psychique de l'individu ou des groupes sociaux. Souvent on fait appel aux représentations dans les sciences sociales, en linguistique, en didactique. Ce chapitre tente de faire des éclairages sur l'essence du concept, ses utilisations, ses origines et caractéristiques. Les représentations sociales ont pour objet l'étude du savoir naïf ou de sens commun pour essayer de comprendre et d'expliquer les réalités sociales. Elles sont caractérisées par une construction cognitive socialement produite et par suite socialement différenciée ; ne cesse de faire l'objet de plusieurs recherches mixtes regroupant à la fois des sociologues, des anthropologues ainsi que des psychologues de tendances cognitivistes.

A travers l'investigation faite par les chercheurs, il en résulte que les représentations sociales s'intéressent à l'architecture sociale de par le processus communicationnel qui enveloppe toutes les transactions qui fondent l'éducation et les mécanismes de sociabilité produits par les rapports sociaux. Pour notre part l'objet des rythmes scolaires est contenu dans le système représentationnel des enseignants du cycle primaire ; il représente l'ensemble des connaissances, attitudes et croyances concernant cet objet. Elles contiennent en effet, tous les savoirs véhiculés par les enseignants, les prises de position, les applications de valeurs ainsi que les prescriptions normatives contenues dans le discours des enseignants.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre : 5

Les aspects méthodologiques

5 - 1 Rappel des hypothèses de recherche:

Après avoir tenté de mettre en forme la position du problème et la définition de l'objet ainsi que la mise en opérativité des concepts ; nous voyons maintenant la nécessité de cadrer un corps d'hypothèses qui préciseront les énoncés théoriques et qui sera le porteur d'éléments d'analyse à la question problème qui vise à décrypter les perceptions et images cachées qui fondent le système représentationnel des enseignants du cycle primaire en direction des rythmes scolaires. Pour ce faire cette étude sera aiguillée par des hypothèses qui interrogent le contenu des représentations sociales des enseignants du cycle primaire vis à vis des rythmes scolaires.

Hypothèse générale:

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires laissent apparaître un dysfonctionnement multiforme lié à une pluralité de référents noyaux s'inscrivant dans une logique de saturation.

Hypothèse partielle 1 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur l'encyclopédisme des contenus de programmes.

Hypothèse opérationnelle 1 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur une densité informationnelle prégnante.

Hypothèse partielle 2 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur le non-respect du développement de l'élève

Hypothèse opérationnelle 2

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur l'absence du respect de la sphère bio psychologique de l'élève.

Hypothèse partielle 3 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires mettent en scène une surcharge du volume horaire.

Hypothèse opérationnelle 3:

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires mettent en scène des fluctuations temporelles atypiques.

Hypothèse partielle 4 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur des difficultés d'adaptation psychologiques.

Hypothèse opérationnelle 4

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur l'absence de la sécurité affective.

Hypothèse partielle 5 :

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires mettent en scène un déficit des fonctions mentales.

Hypothèse opérationnelle 5

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires mettent en scène une démobilitation accentuée des capacités attentionnelles.

Hypothèse partielle 6

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires focalisent sur l'absentéisme.

Hypothèse opérationnelle 6

Les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires laissent apparaître une prégnance de désertion scolaire

5 –2 Caractéristiques de l'échantillon

Cette recherche a été confrontée à une multitude de difficultés inhérentes à la non- coopération des enseignants en direction de l'objet de recherche; nous avons dû cibler quelques établissements représentatifs de la wilaya de Constantine qui ont accepté de nous recevoir et dont le personnel enseignant s'est pleinement impliqué dans la réalisation de cette enquête.

Pour ces raisons, notre échantillonnage a pris la forme simple, aléatoire et randomisée ne tenant compte d'aucune variable (sexe, âge, situation familiale) ou des variables qui ont une relation avec le parcours professionnel (formation, diplôme, stage et expériences).

5 - 3 Population de la recherche et échantillonnage :

Nous avons ciblé dans notre recherche une profession éducative, celle des enseignants de l'école primaire sans tenir compte des spécificités car nous sommes persuadés que les représentations sociales des rythmes scolaires sont élaborées et partagées par toute cette corporation à des degrés divers de similitude ou d'hétérogénéité en fonction du contexte physique, relationnel où s'exercent les pratiques éducatives.

La population de recherche a été repérée dans des établissements scolaires d'une manière aléatoire avec un échantillon simple randomisé représentatif, en l'occurrence des écoles primaires de la wilaya de Constantine appartenant à des circonscriptions scolaires différentes à savoir :

- Ecole Mohamed El Maadi Oued el Hadjar Didouche Mourad
- Ecole Bouhbila cite 5 juillet Constantine
- Ecole EL Mokrani Sidi Mabrouk Constantine
- Ecole Lachter Sidi Mabrouk Constantine
- Ecole Boublat – Sakiet Sidi Yousef Constantine

Etat descriptif de la population étudiée :

Tableau 07
Caractéristiques de la population de recherche

Ecole primaire	Caractéristique de la population étudiée				
	Age moyen	Nombre de femmes	Nombre d'homme	Moyenne de l'ancienneté	Effectif total des enseignants
Mohamed el MAADI. Didouche M	42	10	05	22	15
BOUHBILA 5 juillet	47	09	04	26	13
El MOKRANI Sidi Mabrouk	45	07	05	25	12
LACHTAR Sidi Mabrouk	44	08	05	23	08
BOUBLAT BUM	43	12	09	23	21

Figure 13

Variable des âges de la population de recherche

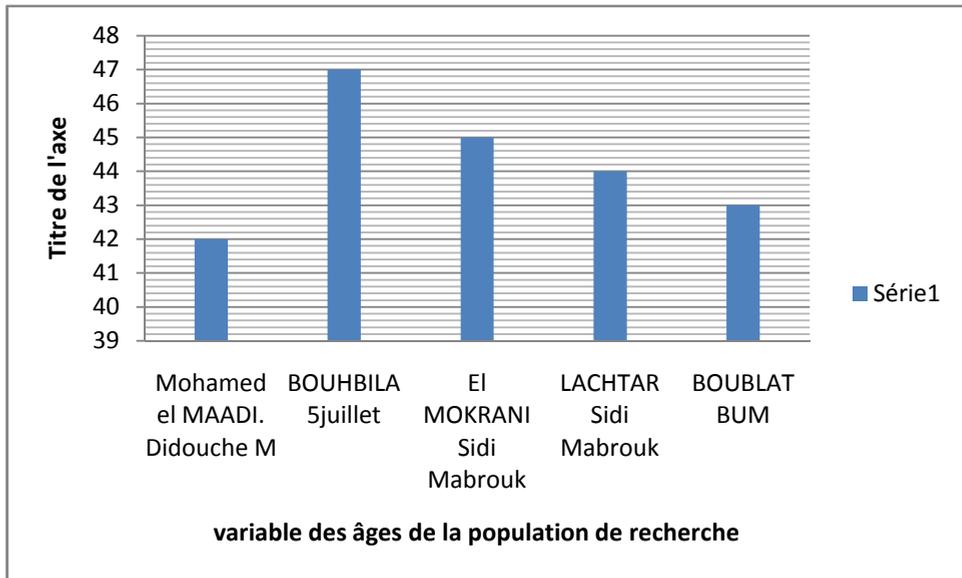
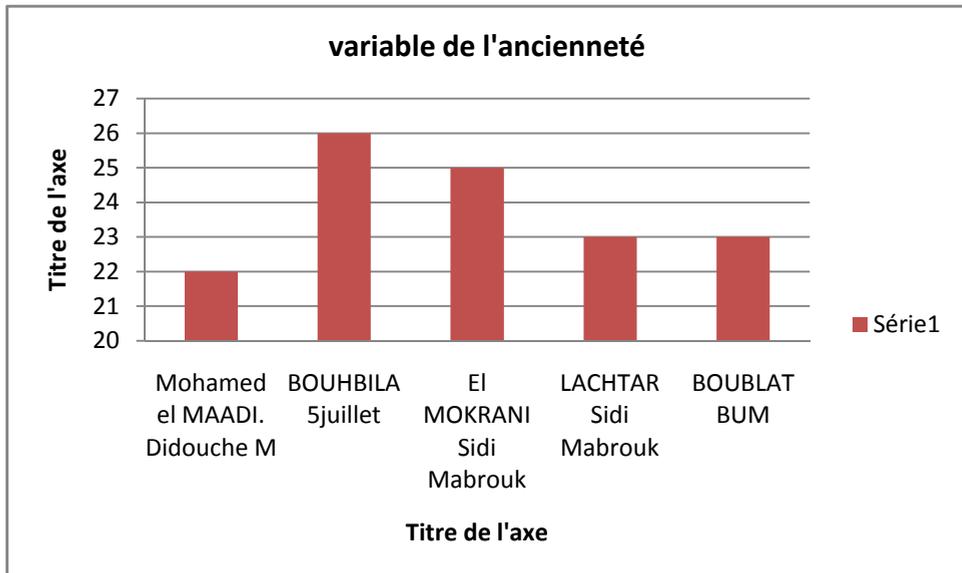


Figure 14
Variable de l'ancienneté de la population de recherche



La recherche s'est réalisée en deux temps et, il y a eu en réalité une population de référence, qui a accepté de participer à cette recherche ; la première issue de l'étude préliminaire, a regroupé des enseignants relevant des établissements scolaires précités ; dont la taille est peu élevée N = 09.

L'objectif de cette phase est de moduler les outils de recueil de données en l'occurrence la carte associative et le modèle des schèmes cognitifs de base.

5 - 4 Méthodes de recueil de données :

Le présent objet de recherche a une connotation psychosociale car il s'intéresse à un des éléments du système intra psychique représenté par les représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard d'une stratégie pédagogique qui est le rythme scolaire.

Pour cerner cette étude, nous comptons mettre en place un arsenal pluri méthodologique adapté à la problématique et surtout pour une bonne exploration des informations et connaissances qui fondent les représentations sociales, car nous la considérons plus appropriée.

Pour ce faire nous utilisons trois instruments et techniques de collecte de données à savoir :

- 1-la carte associative ;
- 2-le modèle des schèmes cognitifs de base ;
- 3-la méthode d'évocation de Vergés.

Ces trois approches méthodologiques, seront suivies d'une analyse thématique afin de donner signification aux énoncés recueillis et ceci à travers des unités ou catégories sémantiques composées souvent du mot inducteur et les mots ou groupes de mots associés sémantiquement.

5 - 5 Limites spatio-temporelles de la recherche :

Cette étude tente de cerner les représentations sociales des enseignants de l'école primaire à l'égard des rythmes scolaires. Les objectifs de cette recherche ainsi que les résultats obtenus, ne peuvent en aucune manière être généralisés aux autres strates, niveaux et circonscriptions scolaires.

Quant à l'espace temporel réservé à cette recherche, la phase de découverte des institutions éducatives a commencé au mois de Décembre 2007, suivie de l'étude exploratoire au mois de Février 2008. Cette phase nous a énormément aidée dans la modulation des techniques de recueil de données, l'élaboration et la précision de notre problématique ainsi que la formulation des hypothèses.

Et pour lever toute forme d'ambiguïté, nous avons jugé utile de préciser que les populations de notre recherche n'a nullement la prétention de faire l'étude des contenus des transformations des représentations sociales à l'égard des rythmes scolaires.

Cette modeste recherche ne prétend pas faire l'étude des attitudes ni une analyse clinique des représentations sociales.

Chapitre 6

Analyse et interprétation des données de la recherche

6 -1 Déroulement de la pré-enquête :

Dans un premier temps, nous avons mené une pré-enquête auprès des enseignants des écoles primaires des différentes circonscriptions scolaires de la wilaya de Constantine, cet état des lieux nous a permis de mieux repérer la population de recherche, ses caractéristiques, ses missions, son parcours et son profil pédagogique.

Ainsi, notre confrontation au terrain de recherche, nous a beaucoup éclairé et à approfondi notre connaissance sur un versant théorique et pratique ; comme elle nous a aidé à mieux esquisser notre problématique et à mieux formuler nos hypothèses.

Les enseignants en majorité ont accepté de collaborer à cette recherche, ceci nous a conduits à les entretenir autour de l'aménagement du temps scolaire, les rythmes scolaires adaptés aux différents paliers et niveaux, la grille du volume horaire hebdomadaire arrêté par chaque discipline ainsi que la progression temporelle annuelle.

Dans un deuxième temps nous leur avons posé les questions suivantes :

- Comment percevez-vous la notion de rythmes scolaires à l'intérieur de l'école primaire ?
- Quelle image mentale donnez-vous aux rythmes scolaires adaptés face à la progression pédagogique des différentes disciplines ?
- Que peut éveiller en vous la notion de rythmes scolaires ?

Après avoir ciblé le mot inducteur représentant l'élément central de la représentation sociale et ayant une relation directe avec son contenu, nous avons procédé à la définition de la taille de l'échantillon.

Nous avons commencé l'application de la technique de recueil de données individuellement (passation individuelle) et au bout du 09^{ème} enseignant, nous avons obtenu la carte du système représentationnel en respectant les phases suivantes :

1^{ère} phase : le point de départ était la présentation du mot inducteur « rythmes scolaires » aux enseignants et nous leur avons demandé de produire des associations à cette expression, ce qui nous a permis d'avoir les associations suivantes :

Rythmes scolaires → souffrance

Rythmes scolaires → fatigue

Rythmes scolaires → saturation

Rythmes scolaires → surcharge du volume horaire

Rythmes scolaires → journée longue

2^e phrase : après avoir produit la 1^{ère} série d'association au mot inducteur, nous avons demandé aux enseignants de produire une 2^e série à partir du binôme (expression) et ceci en se rattachant toujours au mot inducteur :

Rythmes scolaires → souffrance → vulnérable

Rythmes scolaires → fatigue → déficit d'attention

Rythmes scolaires → saturation → inadaptation

Rythmes scolaires → surcharge du volume horaire → emploi du temps chargé

Rythmes scolaires → journée trop longue → bourrage

3^e phase : en prolongement de la série précédente, nous avons poursuivi le travail sur la même trame, ce qui nous a permis d'avoir des trinômes (expression)

Rythmes scolaires → souffrance → vulnérabilité → mépris

Rythmes scolaires → fatigue → déficit d'attente → massification (Encyclopédisme)

Rythmes scolaires → saturation → inadaptation → fatalité

Rythmes scolaires → surcharge du vol horaire → emploi du temps chargé → l'arbitraire

Rythmes scolaires → journée trop longue → bourrage → déni de l'élève

4^e phase : cette étape a vu la production d'une quaternaire série d'association à partir des comptes de mots de la phase précédente et nous avons obtenus :

Rythmes scolaires → souffrance → vulnérabilité → mépris → un non-respect du développement

Rythmes scolaires → fatigue → déficit d'attention → massif (encyclopédisme) → déficit des fonctions cognitives

Rythmes scolaires → saturation → inadaptation → fatalité → respect des synchroniseurs sérieux

Rythmes scolaires → surcharge du vol horaire → emploi du temps chargé → l'arbitraire → difficulté d'adaptation

Rythmes scolaires → journée trop longue → bourrage → déni de l'élève → angoisse

5^e phase : A ce stade-là, les enseignants ont manifesté quelques difficultés à associer des expressions (corpus) déjà prudentes. Néanmoins, ils ont réussi à dépasser cet état de réticence et nous avons obtenus une cinquième série ce qui donne :

Rythmes scolaires → souffrance → vulnérabilité → mépris → un non-respect du développement → la douleur

Rythmes scolaires → fatigue → déficit d'attention → massif (encyclopédisme) → déficit des fonctions cognitives → vigilance escamotée

Rythmes scolaires → saturation → inadaptation → fatalité → responsabilité des synchroniseurs sociaux → désynchronisation du temps scolaire

Rythmes scolaires → surcharge du volume horaire → emploi du temps chargé → l'arbitraire → difficulté d'adaptation → découpage du temps

Rythmes scolaires → journée trop longue → bourrage → déni de l'élève → angoisse → un fourre-tout

Une fois les associations au mot inducteur élaborées et construites, nous avons suggéré aux enseignants de nous donner tout un chacun la série la plus prégnante en forme de couple. Si cette série est construite dans la structure, la représentation se métamorphose et on obtient ceci :

Rythmes scolaires → surcharge du volume horaire → A-B

Rythmes scolaires → difficultés d'adaptation psychologique → A-C

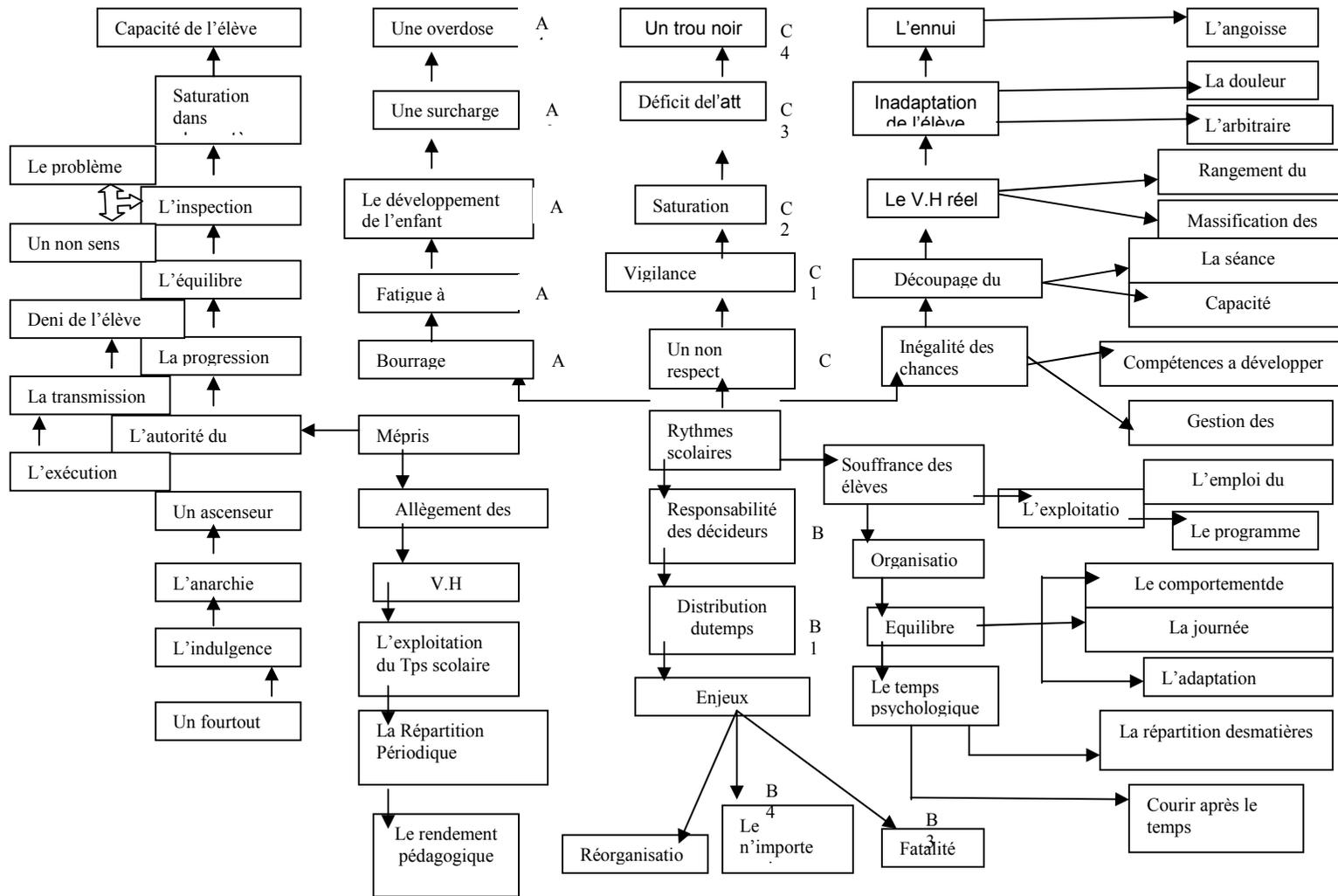
Rythmes scolaires → encyclopédisme des contenus de programme → A-D

Rythmes scolaires → déficit des fonctions cognitives → A-E

Rythmes scolaires → un non-respect du développement de l'enfant → A-F

Rythmes scolaires → responsabilités des synchroniseurs du temps → AG

Figure 15
Graphique de la carte associative



Regroupement par classification (ventilation des unités significatives dans des catégories rubriques-classes).

Tableau 09
Regroupement des unités significatives des catégories

Rythmes scolaires et Significations	Fréquences d'apparition	Rythmes scolaires et significations	Fréquences
Souffrance des élèves	02	Déficit d'attention	04
Mépris	01	Volume horaire chargé	04
Bourrage	05	L'exploitation du temps scolaire	03
Un non-respect	03	Compétence à développer	01
Inégalités des chances	01	Gestion des plannings	01
Responsabilités des décideurs	05	Découpage du temps	01
Vigilance escamotée	05	La séance pédagogique	01
Saturation	05	Capacité d'assimilation	02
Fatigue à l'école	04	Le volume horaire réel	01
Allègement des horaires	02	Rangement du temps	01
Organisation	01	Massification des contenus	04
Equilibre	01	Inadaptation de l'élève	05
Distribution du temps	01	L'ennui	04
Enjeux politiques	02	L'angoisse	04
Réorganisation	01	La douleur	06
Fatalité	01	Le rendement pédagogique	05
Le n'importe quoi ?	03	Répartition périodique	02
Le développement de l'enfant	03	Un fourre-tout	02
Le temps psychologique	01	L'arbitraire	02
L'exploitation	01	L'autorité maîtresse	01
L'emploi du temps	01	L'exécution	01
Le programme	01	L'inspection	01
Le comportement élève	01	La progression pédagogique	01
La journée pédagogique	02	La transmission des savoirs	01
L'adaptation	03	L'indulgence	01
Répartition des matières	03	L'équilibre	01
Courir après le temps	01	Déni de l'élève	03

Cette première analyse établie, permet la réalisation des équivalents paradigmatiques (rapprochement sémantique)

Tableau 10
Rapprochement sémantique des unités significatives

Rythmes scolaires et significations	Fréquences d'apparition	Pourcentage%
Surcharge du volume horaire	28	26,66
Responsabilités des synchroniseurs du temps	05	04,76
Déficit des fonctions cérébrales cognitives	18	17,14
Difficultés d'adaptations psychologiques	19	18,09
Encyclopédisme des contenus de programmes	18	17,14
Un non-respect du développement de l'enfant	17	16,19

Figure 16
Unités significatives des rythmes scolaires

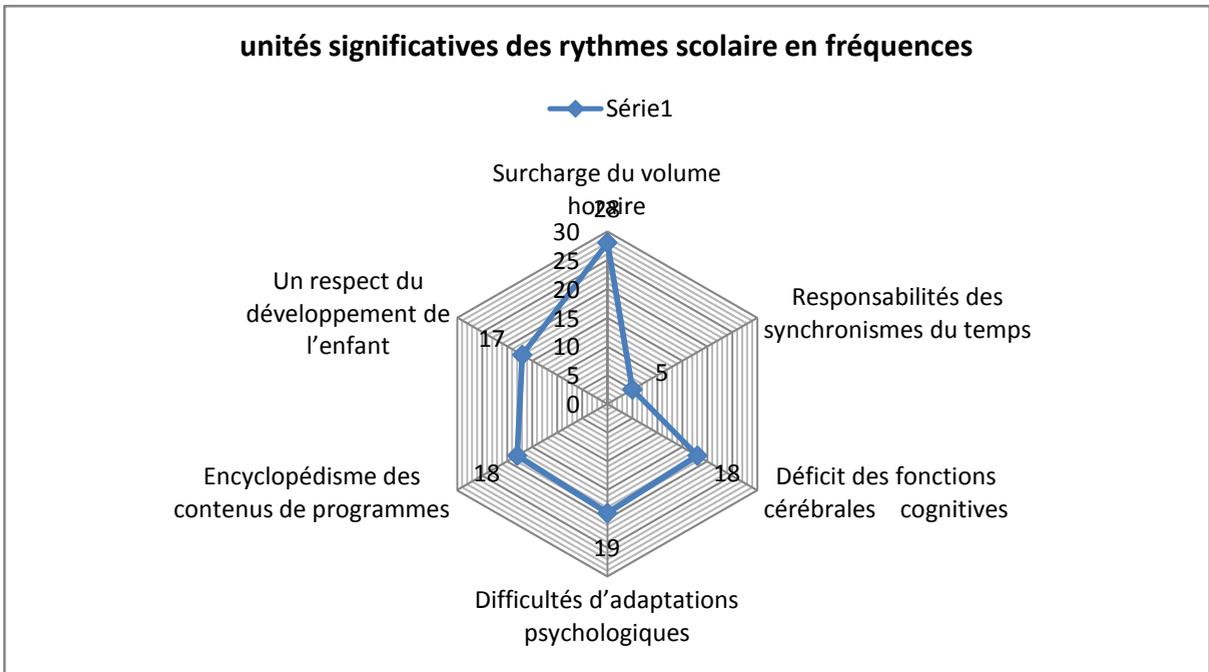


Figure 17
Unités significatives des rythmes scolaires en fréquences et pourcentage

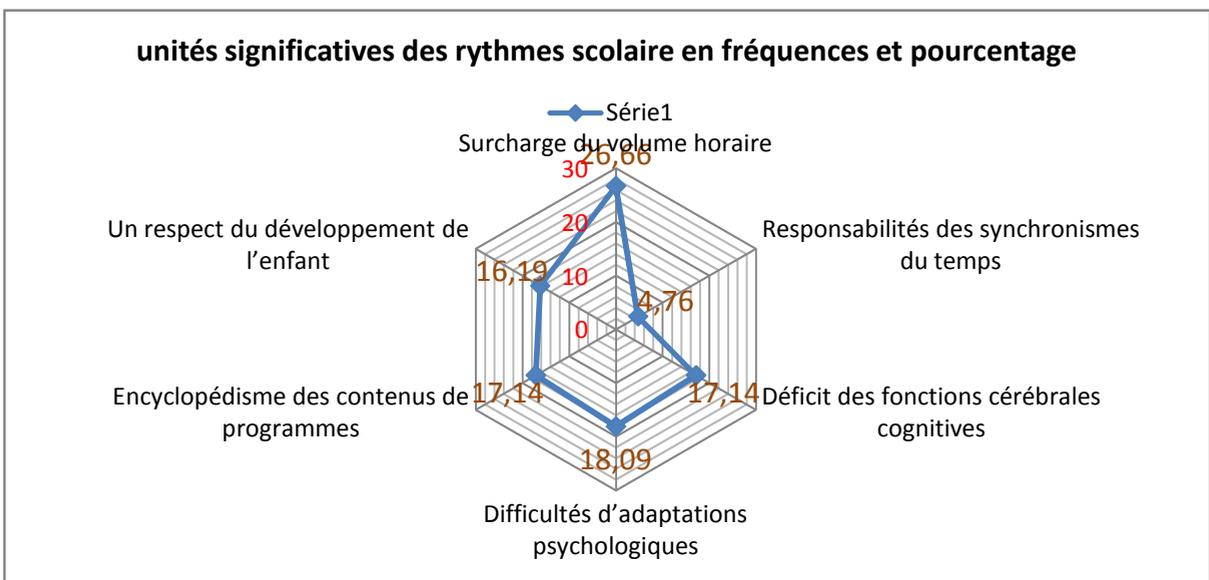
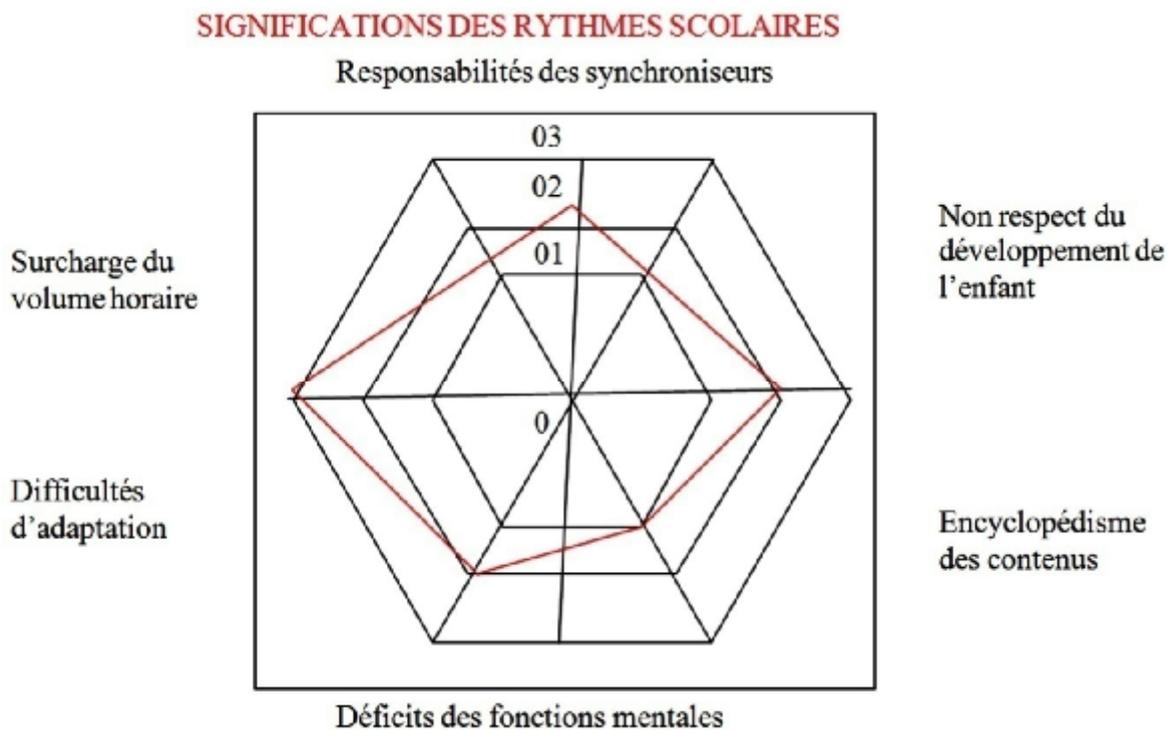


Tableau 10 : Fréquences d'apparition des corpus induits par la technique Abric (carte associative). Cette première analyse a vu la création de regroupement par la classification (ventilation des unités significatives) d'où nous avons pu retirer et décompter les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement.

Ce tableau nous renseigne sur les éléments constitutants du noyau central ; selon les représentations sociales des enseignants à l'égard des rythmes scolaires adoptés au sein des écoles primaires. Les associations précitées dans le tableau traduisent des expressions classées en rang, ce qui nous permet de dresser une carte représentative fiable et ceci selon la fréquence d'apparition de chaque expression ou corpus produit.

Figure 18
Noyau central éléments périphériques

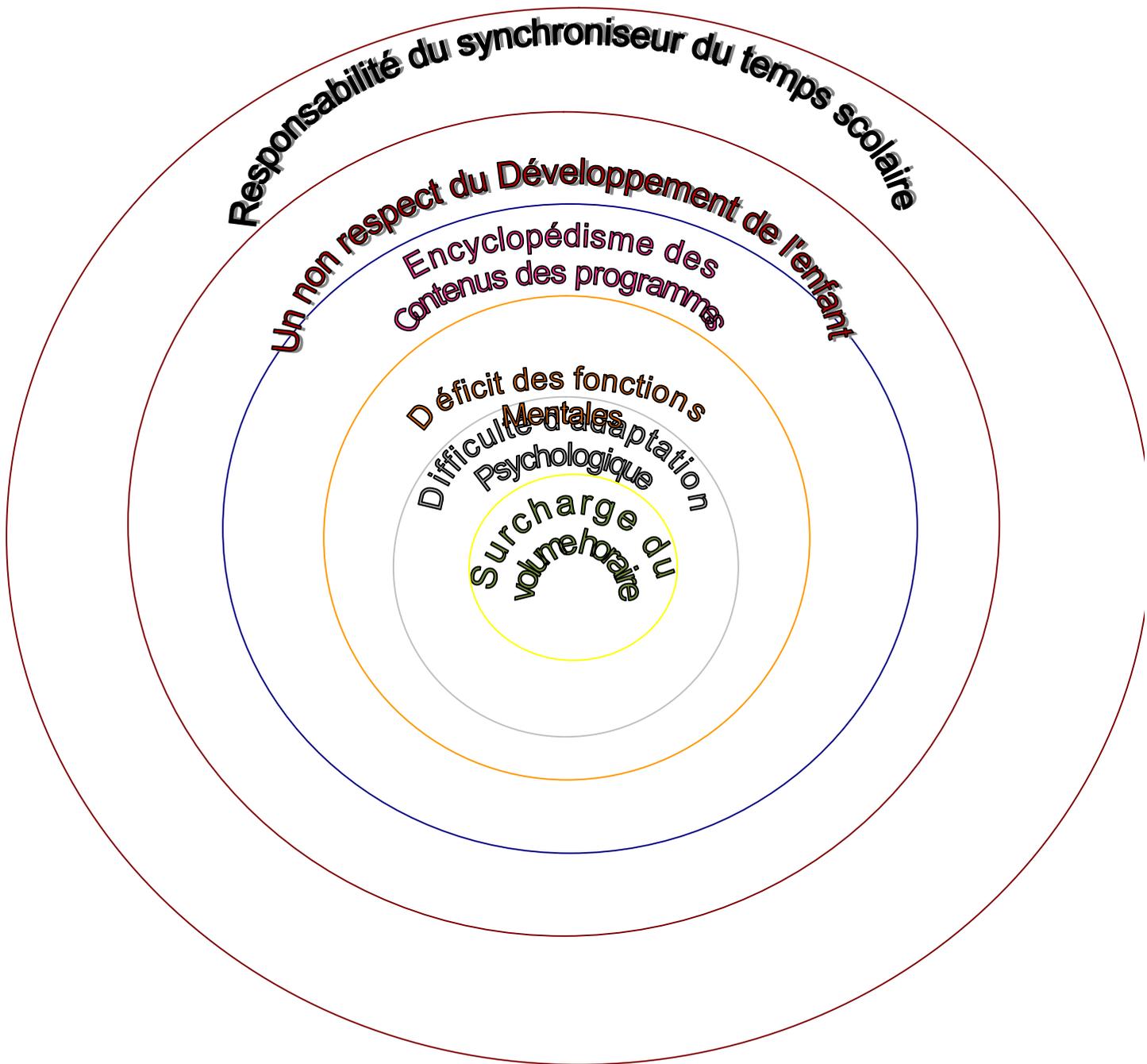


Selon l'indice de prégnance à dimension qualitative, nous avons obtenu les fréquences suivantes :

- 26,66 % des enseignants questionnés ont considéré que « la surcharge du volume horaire » est la signification la plus répondue et prégnante.
- 18,09 % s'orientent vers les difficultés d'adaptation psychologique
- 17,14 % se focalisent sur les risques de déficits des fonctions cognitives / mentales.
- 17,14 % se focalisent sur l'encylopédisme des contenus de programme.
- 16,19 % mettent en scène le non-respect du développement de l'enfant
- 04,76 s'orientent vers les responsabilités des synchroniseurs du temps.

Cette combinaison des deux paradigmes qualitatif et quantitatif, nous a aidé à schématiser, à repérer le contenu des représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires à travers le constituant central qu'est le noyau ainsi que les éléments satellites dits périphériques : selon la figure ci-dessous :

Figure 19
Répartition des éléments périphériques contournant le noyau central



6 - 1 - 1 Interprétation des cartes associatives :

Une première lecture du matériel relatif aux différentes images que peuvent éveiller les rythmes scolaires chez les enseignants du cycle primaire, à partir du mot inducteur ; impose des perceptions et des visions différenciées.

Les rythmes scolaires paraissent intimement rattachés à des images : surcharge du volume horaire, responsabilités des synchroniseurs du temps, déficits des fonctions cognitives et mentales, difficultés d'adaptation psychologiques, encyclopédisme des contenus des programmes et enfin un non-respect du développement de l'élève.

Lorsqu'on tente de caractériser les images qui surgissent à l'esprit des enseignants du cycle primaire à l'égard du rythme scolaire, cela exige de nous une certaine précision sur « l'objet sur lequel ou le sujet avec lequel » les enseignants entendent travailler.

La compréhension de cette étape peut servir à définir le rapport qu'établit l'objet avec les rythmes scolaires, car les images recueillies intègrent le point de vue du sujet, ce sont des images mémorisées, modulées, interrogées et même façonnées par l'enseignant.

On reconnaît que l'objet « rythmes scolaires », même s'il existe dans le savoir naïf des enseignants du cycle primaire, est appréhendé dans le temps et l'espace, il est porté par toute une histoire, un passé chargé d'événements, de vécus et de repères historiques.

Ce que nous prévoyons de cerner ou d'explorer comme représentation sociale restera une mise en scène, sinon une simulation composée d'un cadre (scénario) et d'une imagerie réelle (expression).

6 - 1 - 2 Analyse des résultats de la carte associative :

Les résultats obtenus dénotent un champ et une structure du système représentationnel des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires. Cette structure est formée de plusieurs associations se présentant selon un ordre stratifié. Le rang définit la fonction et les relations existantes entre les différents éléments constituant les représentations sociales et de cela, il détermine le noyau central en définissant au mieux les significations, l'existence des représentations sociales aussi, il nous éclaire sur les éléments périphériques qui contournent la centralité du système représentationnel.

- Rythmes scolaires et surcharge du volume horaire :

Personne ne peut ignorer ou contester la surcharge du volume horaire en semaine réservé aux enfants élèves du cycle primaire. Ce constat a fait l'objet de plusieurs acteurs sociaux, en l'occurrence les parents d'élèves, les intervenants sociaux et éducatifs qui crient à l'anormalité des

rythmes scolaires, se trouvant en inadéquation totale avec les thèses scientifiques prouvées par les chercheurs en chronobiologie et en chrono psychologie. Les enseignants reconnaissent que la majorité des élèves du cycle primaire couvrent une semaine de 5 jours et demi de scolarité mis à part, les élèves de la 1^{ère} année, ils s'étonnent du fait que la journée scolaire soit également trop longue, trop chargée même, avec une multitude d'activités pédagogiques exigeant un investissement cognitif et ceci apparaît dans l'unicité du temps scolaire et d'autre part aux contenus éducatifs souvent encyclopédiques et livresques.

Devant une telle situation où les rythmes sont biaisés par la surcharge, c'est un leurre de penser que les élèves puissent vraiment améliorer leurs motivations et leurs performances.

Au contraire, les parents évoquent que leurs enfants affichent une fatigue à l'issue de la journée et de la semaine : comment peut-on espérer d'eux une présence et une mobilisation cognitive pendant les cours ? Comment peuvent-ils être attentifs, réceptifs, disponibles et même performants ? Sachant que cette massification du facteur temps effectuée à l'école s'accompagne toujours de préparations et de devoirs qui s'effectuent à la maison, imposés par quelques enseignants.

A-t-on vraiment réfléchi aux conséquences qui peuvent être engendrées sur le plan de la santé des élèves (stress, angoisse, état dépressif précoce...) sur même leur capital motivationnel et affectif. La surcharge du volume horaire a provoqué non seulement un sentiment d'aberrance, un état de désordre que vivent nos institutions éducatives (écoles primaires) où les enfants élèves deviennent de plus en plus vulnérables biologiquement et psychologiquement à cause d'un aménagement scolaire non réfléchi voire même aléatoire; où les fluctuations de la temporalité quotidienne et hebdomadaire ne sont pas étudiées.

Ces fluctuations nous paraissent mal conçues et organisées selon Montagner : un réveil entre 6h30' et 7h30' (le plus fréquent) ne permet pas aux enfants d'être vigilants et attentifs au cours de la première demi-heure scolaire et souvent de la première heure, surtout les plus jeunes, les plus vulnérables, ceux qui cumulent les déficits en sommeil et les troubles du rythme veille sommeil » il rajoute en proposant : « la durée de la matinée scolaire en tout cas la durée du temps pédagogique qui exige une forte mobilisation des ressources intellectuelles, devrait donc être modulée en fonction de l'âge des enfants et en tenant compte de leurs particularités ».

Pour notre part, nos sujets de recherche n'ont pas su définir le corpus rythmes scolaires, ils les ont confondu aux emplois du temps scolaires néanmoins, d'autres les ont assimilé aux variations de processus physiologiques, physiques et psychologiques des enfants élèves en situation scolaire. A ce propos, il faudrait reconsidérer l'année scolaire et la journée, selon Chaburn, (2003) : « l'année scolaire est en elle-même un découpage artificiel, respecter le rythme de l'enfant, c'est aussi penser à sa progression sur plusieurs années ».

L'enfant avancerait dans ses apprentissages à son rythme soit avec le même enseignant, soit au sein d'une équipe.

Le découpage temporel ne tient pas compte réellement des besoins et de possibilités de la majorité des enfants élèves selon Leconte Lambert : le système scolaire n'a rien de rythme, aucun jour de classe ne se reproduit identique à lui-même aucune semaine non plus, puisque le fondement de l'école est en principe d'amener l'enfant à progresser dans ses apprentissages.

Néanmoins, la surcharge cognitive du volume horaire appliqué dans quelques écoles, ne respecte en rien le développement de l'enfant élève, ce qui a engendré une saturation qui a incité l'élève d'user de toutes ses ressources cognitives pour résister à la quantité d'informations à traiter pendant 06h jour, cette surcharge cognitive a pour effet une désorganisation mentale, une incapacité à cerner les problèmes : stress, agressivité, fragilité émotionnelle et même des répercussions sémantiques et physiques, tels que le sommeil agité, tension musculaire.

- Rythmes scolaires et difficultés d'adaptation psychologique :

L'image qui apparaît à travers cette catégorie, nous laisse croire que les rythmes scolaires avec leur conception actuelle sont aléatoires, les plannings annuels ainsi que les emplois du temps ont une influence sur les capacités d'adaptation et même sur le potentiel de l'intégrité psychique de l'enfant élève. Ceci s'explique par la présence d'indicateurs que l'on peut citer à titre indicatif :

- la durée de la journée pédagogique est tellement longue, elle avoisine 06 heures ;
- une semaine scolaire dont le volume horaire varie entre 24h jusqu'à 30h30' ne tenant pas compte des besoins de l'enfant, ce qui provoquerait une surcharge cognitive, d'où l'apparition d'un sentiment d'insécurité affective, l'élève se représente une image d'un récipient qu'il faudrait remplir sans tenir compte de ses capacités, ni de ses potentialités motivationnelles ceci engendrera une fatigue cumulée ;
- l'aménagement du temps scolaire actuel, oblige les enseignants à amorcer un acharnement, un « bourrage de crâne » avec un package livresque ou encyclopédique ; car ce qui prime pour eux c'est la progression dans le programme.

Cette attitude laisse apparaître un sentiment de dévalorisation, de sensation d'être délaissé, une perte de confiance en soi accompagnée d'une perte d'estime de soi à cause de ces rythmes aléatoires.

A titre d'exemple : l'activité longue dans le palier primaire est estimée à 12 h avec une concentration de cette activité à travers plusieurs matières, en empruntant une didactique centrée sur le contenu au lieu de valoriser l'apprenant en optant pour un apprentissage transversal de cette même activité en recentrant la didactique sur l'élève, qui est considéré comme pôle dominant dans le processus d'apprentissage (l'élève est le propre constructeur de son propre savoir – pédagogie de projet) ;

- unicité du temps scolaire, le référentiel pédagogique actuel réduit le temps scolaire en un seul temps, l'apprenant est appelé à investir cognitivement les différentes activités considérées comme socle fondamental, en occultant les autres temps périscolaires et parascolaires nécessaires à l'épanouissement, à l'éveil ludico-culturel et communicationnel.

A cet effet, Montagner, (2005) dans son rapport de recherche ne ménage pas les faiseurs sociaux du temps scolaire ; « Il faudrait aménager les lieux intermédiaires où l'enfant en arrivant à l'école, finirait de dépasser l'insécurité affective et les peurs importés et de se réveiller. Il peut alors être plus réceptif et entièrement plus confiant dans le temps pédagogique » le chercheur suggère alors : « le mieux serait de faire coïncider les moments pédagogiques importants avec les plages de réceptivité optimale de l'enfant d'où un gain de temps appréciable, l'idéal étant une semaine de cinq jours avec des horaires plus souples de 09h30' à midi et de 15h à 17h »

L'actuel rythme scolaire de l'école primaire suscite de nombreuses préoccupations à cause des effets qu'il pourrait engendrer à l'encontre du cheminement scolaire des élèves, pour mieux étayer cette réflexion, les observations et les constats des enseignants confirment l'apparition d'une régression importante dans la motivation, starter de tout acte d'apprentissage avec des manifestations de difficultés d'ordre socio affectives que rencontrent quelques élèves.

Ces mêmes acteurs incriminent les synchroniseurs du temps scolaire à cause de la gestion inadéquate des emplois du temps. Les diverses matinées scolaires sont souvent mal réparties, elles ne tiennent pas compte des besoins et des rythmes de l'efficacité pédagogique des enfants élèves.

Cette variabilité de l'aménagement du temps scolaire, nous a poussé à repérer les difficultés d'adaptation psychologique manifestées par les élèves en intra-muros, de type :

- régression des fluctuations motivationnelles, attitudes face aux apprentissages, adaptation au groupe. Ces mêmes enseignants confirment l'inadaptation du référentiel éducatif aux besoins de l'élève ainsi que les styles d'apprentissage adoptés.

Cette inadéquation aux besoins et aux rythmes des apprenants se situe au niveau même de l'institution école à travers son fonctionnement et son organisation. « L'école s'accommode

d'avantage du conformisme, d'un fonctionnement hétéronome alors que l'apprenant a besoin d'être individué en tant que sujet singulier et non comme élève, élément interchangeable d'une classe.

Ce lieu de transmission intergénérationnelle (mais qui n'est conçu que comme lieu des transmissions des savoirs) est souvent un lieu d'expression conflictuelle, d'échec scolaire souvent paradoxal, de dépression, de troubles du comportement, ...» (Jumel, 2004).

- Rythmes scolaires et déficit des fonctions mentales :

Vigilance, attention, traitement de l'information et mémorisation autant de fonctions cognitives qui sont utilisées dans le discours des enseignants lorsqu'ils évoquent les rythmes scolaires et leurs effets sur le rapport pédagogique enseignants enseignés dont le but reste l'appropriation des apprentissages, moyen incontournable de l'adaptation de l'élève, car nous considérons comme le souligne Meirieu que : « tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres afin d'être pris en charge en fonction de leurs besoins communs spécifiques »

La situation classe nous plonge dans un cadre d'homogénéité où les élèves présentent une multitude de différences, tant dans leurs sensibilités réciproques que dans leurs acquis antérieurs, leurs stratégies d'apprentissage, leur rapports aux savoirs ainsi que l'investissement de leurs processus ou fonctions cognitives atténuées par un temps scolaire ne respectant pas le développement de l'élève enfant en situation d'apprentissage.

En effet, l'élève ne peut utiliser toutes ses potentialités cognitives, ni mobiliser ses capacités en matière de vigilance, d'attention de traitement de l'information et ses capacités mnémoniques pendant 06h de temps scolaire et pédagogique réparti sur la journée. Ainsi, Montagner considère que l'aménagement du temps scolaire actuel est anti-physiologique, il ne tient pas compte des moments d'activation des fonctions mentales combien nécessaires aux processus d'apprentissages. « Toutes les observations montrent que, lorsque la matinée scolaire commence à 08h30' (situation la plus fréquente) l'attention et l'engagement scolaire de la grande majorité des enfants décrochent dès 15h ou plutôt (selon les jours, les enfants). La plupart des enfants élèves sont alors intellectuellement saturés (ils ne tiennent plus place, se replient sur eux-mêmes, font ce qui est qualifié de n'importe quoi) ».

Par conséquent, ce qui nous reconforte dans notre enquête ce sont les affirmations des enseignants à propos des temps de vigilance et d'attention repérés en rapport avec le temps pédagogique et qui coïncide avec les thèses de Montagner : « la durée du temps scolaire pendant lequel les enfants du primaire peuvent mobiliser leur vigilance (état d'alerte du cerveau par rapport aux stimulations de l'environnement), leur attention globale et sélective, leur capacités de traitement de l'information,

« leur faim » ou motivation et leur capacité pour comprendre et apprendre, est tout au plus de 04h30' (trois heures entre 08h30' – 11h30' et une heure trente entre 13h30' et 15h).

Testu confirme les thèses avancées par Montagner, relatives au temps d'attention et de vigilance. Montagner poursuit que cet aménagement du temps scolaire générera sans doute des fatigues scolaires (ils ressentent que la durée trop longue de la journée est une importante source de fatigue), il rajoute : « des difficultés d'endormissement, des réveils nocturnes accompagnés de cauchemars, des perturbations de comportement (inattention « chronique », instabilité, improprement qualifié d'hyperactivités) »

En un mot, ce qui est recherché à travers l'aménagement du temps scolaire, ne réside pas dans la gestion matérielle du temps, en diminuant sinon en augmentant mais de frayer les moments opportuns d'une mobilisation intense des capacités de réceptivité intellectuelle afin que les élèves assimilent et comprennent le sens de leurs apprentissages.

- Rythmes scolaires et encyclopédisme des contenus :

La configuration rythmes scolaires et encyclopédisme des contenus nous renvoie à l'image ou à la tendance de l'accumulation systématique de connaissances dans diverses branches du savoir sans tenir compte du développement de l'enfant élève ou du temps scolaire que l'enfant doit vivre » en intra-muros de l'école. Les enseignants pour dispenser leurs enseignements dans un tel cadre pédagogique à connotation encyclopédique doivent consommer beaucoup de temps et d'énergie :

Ceci se précise dans l'enseignement primaire avec des influences évidentes dans ce palier où l'on a constaté qu'avant la réforme de 2004 le volume horaire des trois premières années était de 27-25h30' par semaine avec un ensemble de matières et disciplines qui équivaut à 09 matières.

Cette vision, d'après les enseignants, confirme "la boulimie" des contenus savants et de savoirs fixés à la hâte, comme si cet état d'esprit transposé à l'enseignement d'aujourd'hui est autre chose qu'enseigner des parcours (riches, substantiels, cohérents) à travers les sciences et les humanités et qui permettent d'ouvrir l'appétit de connaissances et de semer les bons germes.

Les éléments du constat précité constituent une vision consensuelle partagée par la majorité des enseignants interviewés d'où l'encyclopédisme conduit les éducateurs à se comparer comme s'ils étaient les seuls détenteurs de savoir qui doit dispenser comme une marchandise prête à être livrée aux élèves ; sans tenir compte des aléas ni des difficultés qui peuvent surgir au niveau d'une part de la situation d'apprentissage et d'autre part des facteurs liés aux capacités de l'apprenant entre autres :

- les lacunes cognitives suscitées chez les élèves plus particulièrement le degré d'incertitude des connaissances et le peu de transférabilité des apprentissages (apprentissages dépourvus de sens) ;
- les conséquences affectives qu'il a provoquées, entre autre un faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l'estime de soi scolaire ;
- en outre, de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie ont rendu explicite des conclusions qui permettent une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage et de l'engagement personnel en milieu scolaire, et qui remettent en question la pertinence de l'encyclopédisme en tant que paradigme axé sur l'enseignement, pour adopter un paradigme, une autre trajectoire qui met l'accent sur l'apprentissage, favorisant l'émergence des contenus porteurs de sens.

Ainsi, le rappelle Clausse, (1975) « élever un enfant, ce n'est pas ajouter une brique à une autre pour faire un mur, c'est plutôt aider un arbre, considéré comme un ensemble organisé, à se développer, à croître dans les meilleures conditions », s'inspirant d'une formule de Jules Ferry « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

Le Ministre de l'Education révèle à ce propos que des mesures d'urgence allaient être prises : « Il s'agit de l'allégement des programmes scolaires, cette opération consiste à assurer une cohérence verticale, harmonieuse des contenus des programmes dans l'ensemble du cursus de l'élève, en évitant les répétitions ou les écarts importants dans les progressions conceptuelles, il s'agit également ; de mettre l'accent sur les connaissances structurantes de la discipline et élaguer ainsi toutes les notions et les informations superflues ainsi que les chapitres qui ne constituent pas de pré requis indispensable à la progression logique ».

Dans le même ordre d'idée, les directives du Ministère de l'éducation ont insisté sur la mise en adéquation des contenus notionnels des programmes avec le volume horaire annuel imparti à cette discipline.

Néanmoins, le paradigme encyclopédique a engendré au-delà des effets de la surcharge cognitive ainsi que l'investissement du temps matière, des effets commencent à être repérables chez les apprenants à cause de l'effet contenant cartable, qui nous rappelle l'instance des enseignants auprès de leurs élèves, de veiller à ramener sept livres avec leurs cahiers pendant la matinée.

Ceci nous renvoie l'image du poids du cartable ainsi que les contraintes que l'on fait subir à nos enfants avec bien sûr des possibilités d'altération de la colonne vertébrale sinon des disques intervertébraux, sachant bien que les éléments du cycle primaire, sont des enfants en pleine croissance et les cartilages de la colonne ne sont pas ossifiés, cette tension s'accroît dès lors que l'enfant est contraint de porter des charges trop lourdes comme le cartable. Une étude du Pr. Khaled

présentée au 3^{ème} congrès maghrébin de santé scolaire, qui s'est tenue en Février 2008, a fait ressortir pour l'Algérie une prévalence de 2,38 % d'enfants élèves atteints de scoliose.

Durant l'opération de dépistage qui s'est effectuée au 1^{er} trimestre 2008 par les équipes des unités de dépistage et suivi de la wilaya de Sétif, 113 cas suspects auraient été enregistrés, une prédominance chez les filles est notée, 80 % des cas de scoliose sont idiopathiques (sans cause connue), 02 % restants sont partagés entre les maladies héréditaires, maladies des os ou neurologiques.

Le port du cartable peut favoriser l'apparition d'attitudes scoliotiques à cause de la forme inadaptée et de la charge pondérale.

- Rythmes scolaires et développement de l'enfant élève :

Cette équation qui regroupe l'aménagement du temps scolaire sur les différentes métamorphoses en termes de changements qui touche l'enfant élève a fait l'objet de plusieurs recherches transdisciplinaires telles que la psychologie du développement, la psychologie génétique. Néanmoins ces dernières années ont été » marquées par l'avènement d'une approche globalisante s'intéressant aux rythmes chrono biologiques et chrono psychologiques.

Si la psychologie de développement a pour objet l'étude de l'évolution, de l'analyse des changements développementaux et les différents facteurs qui interviennent sur l'évolution, et leurs interactions, ces changements ont lieu durant toute la vie de la conception à la mort de l'individu. Selon la théorie " Life-Span", le développement est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie et qui connaîtra un changement qualitatif et quantitatif à travers le temps, avec un développement qui suit un ordre pré-établi, multidirectionnel.

Alors que la chronobiologie est le champ disciplinaire qui étudie les variations périodiques des phénomènes biologiques qui se reproduisent identiques à eux-mêmes selon un rythme défini par une période. La plupart de nos facteurs physiologiques ont une périodicité d'environ 24h peu variable d'un jour à l'autre (les représentations circadiennes) (Montagner, 2003)

Tandis que la chronopsychologie s'intéresse aux rythmes des activités psychologiques de l'enfant, activités tant scolaires que périscolaires, et cherche à mettre en évidence les moments et les conditions environnementales susceptibles de favoriser une plus grande efficacité dans les apprentissages scolaires. (Le Comte-Lambert, 1995)

Lorsqu'on se focalise sur l'actuel calendrier scolaire annuel, on constate que la notion de rythmes scolaires concerne l'organisation du temps scolaire, 32 semaines (28 semaines d'enseignement scolaire plus 04 semaines dites d'évaluation et nous les considérons comme temps scolaire)

réparties en 03 périodes fondamentales d'éducation et d'enseignement entre chaque période échelonnée de rythme scolaire, il existe de 09 jusqu'à 10 semaines de scolarité alternées par 02 semaine de vacances sauf les vacances d'été. La durée de la semaine scolaire actuelle est fixée entre 24 heures d'enseignement hebdomadaire jusqu'à 30h 30' pour les élèves du cycle primaire à raison de 05h à 06h par jour samedi, dimanche, lundi demi-journée, mardi, mercredi et jeudi demi-journée. Avec une telle fluctuation du temps scolaire réparti sur la journée, la semaine sinon l'année, nous constatons que l'état de santé et surtout le développement de l'enfant élève n'a pas été prise en compte selon Magnin « qui considère que les rythmes scolaires sont très au-delà d'une définition du calendrier scolaire » il nous apparaît quelque peu réductionniste de considérer, comme lui, que « l'éducation passe par l'exploitation des rythmes scolaires adaptés aux rythmes biologiques. Ainsi peut-elle envisager d'organiser dans les établissements, la vie scolaire la plus conforme aux possibilités physiologiques des élèves. »

Les rythmes biologiques et psychologiques doivent être respectés par les synchroniseurs du temps scolaire ; car en matière de développement, les cycles d'attention d'un élève du cycle primaire ne sont pas les mêmes pour un élève du collège du moins de celui du lycée sinon d'un adulte.

Les fluctuations des capacités attentionnelles visuelles/ auditives sont tributaires du développement de l'enfant et de son âge réel.

Selon Lambert et Dujardin (1989) : les capacités d'attention chez les élèves de moins de 10 ans tournent autour de 05 mn, le temps de concentration continue n'excédant pas plus de 25 mn à 30 mn et que la modalité sensorielle de l'attention pouvait avoir un impact différencié sur les profils attentionnels journaliers.

Les enseignants interviewés préconisent que deux facteurs essentiels sont à prendre en compte dans le développement de l'enfant :

- les facteurs énergétiques ou alimentaires
- le sommeil, facteur sur lequel beaucoup d'enseignants en font un débat autour de sa satisfaction, sinon le déficit que beaucoup d'entre eux ont constaté chez les apprenants du cycle primaire.

Des enseignants affirment que des comportements de somnolence, de bâillements et même d'agitation sont fréquents chez les apprenants à cause d'un sommeil perturbé. Sachant que le rythme veille sommeil rétablit les fatigues et répare les difficultés physiologiques ; selon Kleitman (1963) : « en termes clairs, le sommeil ne correspond pas à une période où cesse toute l'activité alors que la veille serait le seul moment où l'homme pense et agit. »

Il poursuit en évoquant la typologie et les formes du sommeil qui se déroulent en plusieurs cycles (04 à 07 selon les individus) d'environ 90 minutes (sommeil liminaire sommeil profond puis une phase de sommeil paradoxal).

Testu (2008), confirme cette thèse en expliquant : au cours du sommeil profond qui représente 75 à 80 % de la durée d'un cycle, l'hypophyse sécrète une grande quantité d'hormone somatotrope en partie responsable de la croissance (hormone réparatrice de la fatigue physique), quant au sommeil paradoxal, moment où défilent les rêves fantasques dont on se souvient, la sécrétion des hormones sexuelles avec manifestations des comportements sexuels.

Cette phase importante dans la construction de la sexualité, de l'affectivité, aurait également un effet positif sur la rétention d'informations acquises la veille, elle permettrait le renforcement des apprentissages.

Le sommeil est un besoin fondamental dont la diminution de durée, la répartition inadaptée à cause d'un aménagement scolaire risque de perturber le développement physiologique et psychologique et de désynchroniser l'activité rythmique des enfants élèves.

Nul ne pourrait alors nier les bénéfices d'un sommeil réparateur permettant la récupération physique et musculaire, facteurs nécessaires pendant les moments des fluctuations attentionnelles sensorielles (auditives et visuelles), responsables de l'appropriation des différents apprentissages.

Certains travaux ont démontré qu'en l'absence de sécrétion des hormones de croissance, on a constaté l'existence d'un "mâanisme" psychosocial, inhérent à un déficit répété de sommeil profond : la reprise n'est possible qu'en recréant des conditions environnementales permettant un sommeil de bonne qualité et avec un aménagement du temps scolaire pensé et réfléchi pouvant mettre en équation des mécanismes de :

- mémorisation des informations acquises pendant la veille ;
- traitement de l'information nécessaire pour les apprentissages ;
- une activation du fonctionnement du cerveau.

6 - 1 - 3 Démarche de l'analyse statistique de l'application du modèle des schèmes cognitifs de base:

Cette application repose sur trois phases essentielles :

1^{ère} phase : association continue

On présente aux enseignants un terme inducteur (**A**) rythme scolaire et on leur demande de donner par écrit et le plus rapidement possible, trois mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en relation avec le terme rythme scolaire.

2^{ème} phase : justification des réponses

Les enseignants sont ensuite amenés à justifier leurs réponses en explicitant les raisons pour lesquelles, ils les ont données, ils les font par écrit répondant en une ou deux phrases, et pour chacune de leurs trois réponses

3^{ème} phase : analyse des relations entre inducteurs et induits

On présente aux enseignants 28 connecteurs définis dans le modèle. Ils doivent alors décider si oui ou non ou peut-être, chacun des connecteurs correspond à la relation qui intervient, selon eux, entre A (rythme scolaire) et leur propre réponse. Les 28 connecteurs sont présentés aux enseignants d'abord pour leurs réponses 1, puis pour leurs réponses 2 et enfin pour leurs réponses 3. Au terme de cette phase un traitement statistique sera effectué.

6 - 1 - 4 Calcul des valences – par rapport à N=09 plus interprétation statistiques.

Tableau 11a
Repérage du système central à partir des valences.

Sujet	Fréquences	Valences individuelles	Valence pratique	Valence attributive	Valence descriptive
1	20	0.23	0.16	0.33	0.25
2	32	0.38	0.38	0.52	0.40
3	14	0.16	0.16	-	0.29
4	13	0.15	0.16	0.04	0.22
5	50	0.59	0.63	0.61	0.55
6	45	0.53	0.58	0.80	0.22
7	12	0.14	0.13	0.28	0.03
8	22	0.26	0.19	0.42	0.14
9	32	0.38	0.83	0.57	0.59
E	240	2.82	3.22	3.57	2.69

Calculs des valences.

$$\text{Valence totale } V_t = 240/84 \times 9 = 240/756 = 0,31$$

$$\text{Valence totale } V_t = 2,82/9 = 0,31$$

$$\text{Valence attributive } V_a = 3,75/9 = 0,39$$

$$\text{Valence descriptive } V_d = 2,69/9 = 0,29$$

Commentaire et interprétation des résultats du modèle des schèmes cognitifs de base :

Après la passation du questionnaire standardisé relatif au modèle de schèmes cognitifs de base, nous avons procédé au calcul des valences pour les cinq schèmes. (lexique, voisinage, composition, praxie, attribution), ainsi, la valence totale "Vt" est calculée en fonction de l'équation suivante :

- Vt = nombre total de réponse « oui » aux 28 connecteurs x 3 réponses x nombre de sujets du groupe de l'étude.- Vt = nombre total des réponses oui/ 28 connecteurs x 3 x n.

Au niveau global :

Le calcul de l'indice de valeur s'effectue sur chaque modèle partiel, c'est à dire sur les cinq schèmes de bases, selon l'équation suivante :

- Vt = V lexique + V voie + V composition + V praxique + V attributive
- V lexicale = nombre total de réponse « oui » au trois connecteurs du SCB lexique / 3 connecteurs x 3 réponses x N.

Au niveau de chacun des connecteurs on obtient :

- Vcx = nombre total de réponses oui à cx/3 réponses associations x n
- Pour s'assurer du statut du mot inducteur rythme scolaire, s'il s'agit d'un élément central ou périphérique, on prend en compte un second indice appelé lambda (λ) qu'on détermine grâce à l'équation suivante : $\lambda = Vt / (Vp^2 + Va^2)$

Si λ est proche de 1 cela implique que l'inducteur est un élément central.

Si λ est supérieur à 1 donc l'inducteur est un élément périphérique.

Si λ est inférieur à 1 donc l'inducteur périphérique suractivé

Afin de distinguer les éléments du noyau central des éléments périphériques suractivé par la pratique qui se caractérise par une valeur élevée, on procède au calcul de delta (Δ) qui s'effectue selon l'équation suivant :

$$\Delta \lambda = \frac{(Vp - 0,50)^2 + \frac{Vp}{12}}{2Vp} + \frac{[(Vp - 0,50)^2 + \frac{Vp}{12}] + [(Va - 0,50)^2 + \frac{Va}{7}]}{2}$$

Tableau 11b
Traitement de la valence totale

Sujets	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
1	0.23	0.15	0.16	0.59	0.38
2	0.38	0.53	-	-	-
3	0.26	0.14	-	-	-
E	0.87	0.82	0.16	0.59	0.38

Tableau 11c
Calcul des valences de trois éléments

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
0.29	0.27	0.16	0.59	0.38

Tableau 11d
Traitement de la valence pratique

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
1	0.16	0.16	0.16	0.63	0.83
2	0.38	0.58	-	-	-
3	0.19	0.13	-	-	-
E	0.79	0.87	0.16	0.63	0.83

Tableau 11e
Calcul des valences de trois éléments

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
0.24	0.29	0.16	0.63	0.83

Tableau 11f
Traitement de la valence attributive

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
1	0.33	0.04	0.61	-	0.57
2	0.52	0.80	-	-	-
3	0.42	0.28	-	-	-
E	1.27	1.12	0.61	-	0.57

Tableau 11g
Calcul des valences de trois éléments

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
1	0.33	0.04	0.61	-	0.57
2	0.52	0.80	-	-	-
3	0.42	0.28	-	-	-
E	1.27	1.12	0.61	-	0.57

Tableau 11h
Calcul des valences des trois éléments

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
0.42	0.37	0.61	-	0.57

Tableau 11i
Traitement de la valence descriptive

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
1	0.25	0.22	0.55	0.29	0.59
2	0.40	0.22	-	-	-
3	0.14	0.03	-	-	-
E	0.79	0.47	0.55	0.29	0.59

Tableau 11j
Calcul des valences des trois éléments :

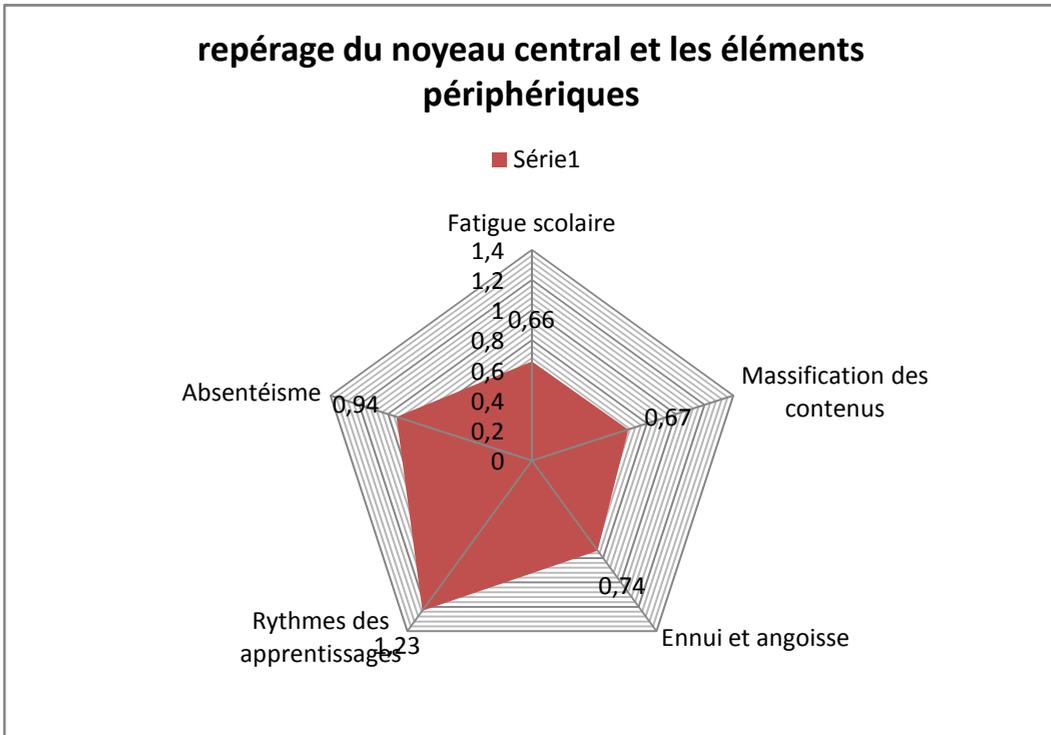
Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
0.26	0.15	0.55	0.29	0.59

Tableau 11k
Calcul et diagnostic des statuts relatifs aux éléments

Calcul et diagnostic des statuts relatifs aux éléments : Surcharge du volume horaire, Encyclopédisme des contenus de programme, Déficits des fonctions mentales, Difficulté d'adaptation psychologique, Non-respect du développement de l'élève

	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non-respect du développement de l'élève N=01
Vt	0.29	0.27	0.16	0.59	0.38
Vp	0.24	0.29	0.16	0.63	0.83
Va	0.42	0.37	0.61	-	0.57
λ	1.24	1.31	0.40	1.49	0.37
Δ	0.26	0.19	0.52	0.09	0.24
Mesures	0.74<1.24<1.26	131>1.19	0.40<0.48	1.09<1.49	037<0.75
Diagnostics	Central	Périphérique	Périphérique	Périphérique	Périphérique

Figure 20
Repérage du noyau central et les éléments périphériques



Diagnostics

1- L'élément – surcharge du volume horaire – qui est caractérisé par une valence totale 0,29, une valence praxique 0,24 et une valence attributive 0,42. Après le calcul de la valence l'indice λ qui est égal a 1,24 et une incertitude à λ 0,26 comme cette valence est proche de 1, nous pouvons conclure que le statut relatif à l'item surcharge du volume horaire est un élément central fonctionnel de la représentation.

2- L'élément – encyclopédisme des contenus de programme – qui est caractérisé par une valence totale 0,27, une valence praxique 0,29 et une valence attributif 0,37. Après le calcul de la valence de l'indice λ qui est égale a 1,31 est une certitude de A λ de 0,19. comme cette valence est inférieure à 1, on peut déduire que le statut relatif a cet élément encyclopédisme des contenus de programme un élément périphérique de la représentation.

3- L'élément – déficit des fonctions cognitives (mentales) – caractérisé par une valence totale 0,16, une valence praxique 0,16 et une valence attributive 0,61. Après le calcul de la valence de l'indice

λ qui est égal à 1,49 ; une incertitude $A\lambda$ de 0,09, nous ne pouvons que conclure que le statut de l'élément déficit des fonctions (cognitives mentales) ne peut être que périphérique. (inférieur à 1)

4- L'élément – difficulté d'adaptation psychologique – qui est caractérisé par une valence totale 0,59, une valence praxique 0,63 et une valence attributive 00. Après le calcul de la valence de l'indice λ qui est égal à 1,49 ; et une incertitude $A\lambda$ 0,09 comme cette valence est inférieure à 1, nous pouvons conclure que le statut relatif à l'élément difficulté d'adaptation psychologique est un élément périphérique de la représentation.

5- L'élément – non-respect du développement de l'enfant – élève – est caractérisé par une valence totale 0,38, une valence praxique 0,83 et une valence attributive de 0,57. Après le calcul de l'indice λ qui est égale à 0,37 et une incertitude $A\lambda$ de 0,24 comme cette valence est inférieure à 1, nous pouvons conclure que le statut relatif à l'item non-respect du développement de l'enfant élève est l'élément périphérique de la représentation.

6 - 1 - 5 L'application de méthode d'évocation de Vergès

Nous avons procédé à l'application de cette technique sur un échantillon d'une taille réduite et représentative de $N=9$ et nous sommes arrivés aux résultats suivants, dont les éléments ont été obtenus grâce à l'utilisation d'un logiciel Evoc (Vergès 2006) qui nous a permis une description de la structure représentationnelle à l'égard des rythmes scolaires.

Et pour rendre cette description plus lisible, nous avons tenu compte de quelques variantes dans le tableau ci-dessous :

- L'ordre des associations
- La fréquence de l'évocation des facteurs associés au mot inducteur « rythmes scolaires ».

Tableau 12
Rangs et fréquences (évocation)

Rang moyen d'apparition $\geq 2,5$	Rang moyen d'apparition $\leq 2,5$
Fréquence \geq 5	<ul style="list-style-type: none"> - Encyclopédisme des contenus 5 (4,400) - Ennui 5 (4,400) - Saturation 6 (3,333)
Fréquence \leq 4	<ul style="list-style-type: none"> - Attention (déficit) 4 (6,00) - Bourrage 3 (5,333) - Déficit en sommeil 3 (5,667) - Non-respect du développement 4 (6,250) - Inadaptation 4 (6,250) - Massification 4 (5,00) - Surcharge du volume horaire 2 (5,00)

Interprétation et discussion des résultats

Les résultats obtenus nous permettent de les visualiser à travers le tableau ci-dessus :

Le quadrant 1 à gauche est composé de 03 catégories qui sont :

- « L'encyclopédisme » qui a réalisé une fréquence maximale estimée à 05 et un rang moyen fort de 4,400, dans le même cadran une deuxième catégorie celle de l'ennui » avec une fréquence de 15) et un rang moyen fort de 4,4 et en fin une troisième catégorie dans le même cadran représenté par la « saturation » avec une fréquence de 06 et un rang moyen d'apparition aussi fort de 3,3.

Dans le deuxième quadrant à gauche, nous remarquons une ampliation de plusieurs catégories que nous essayons de présenter comme suit :

- Déficit d'attention avec une fréquence de (4) et un rang moyen d'apparition assez fort estimé à (6,00)
- Bourrage (3) (5,3) – Déficit en sommeil (3) (5,6) – nonrespect du développement 4 (6,2) – inadaptation (4) 6,2 – massification 4 (5,0) surcharge du volume horaire (2) 5,00

Après avoir fait une description des résultats à l'état brut, nous voyons nécessaire d'interpréter les catégories obtenues de par leur prégnance dans le système représentationnel des enseignants à l'égard des rythmes scolaires ce qui ressort que la majorité des catégories obtenus par la méthode

d'évocation ont été précédemment explorées par la carte associative ou par le MSCB. Exemple : la catégorie de l'encyclopédisme et la saturation du volume horaire occupant la centralité du système représentationnel des enseignants du cycle primaire, avec des fréquences les plus élevées et un rang moyen d'apparition nettement moyen...

De ce fait, les enseignants du cycle primaire associent les rythmes scolaires adoptés actuellement à travers leur synchronisation à un encyclopédisme à outrance dans les contenus de programmes

Et surtout à une saturation cognitive provoquée par les journées longues et fatigantes de l'école.

Quant aux éléments périphériques, ils se sont repliés dans le dernier cadrant avec des fréquences tout à fait moyennes et des rangs d'apparition nettement forts ceci explique peut-être les mauvaises assimilations et interprétation du mot rythmes scolaires

6-2 L'enquête

6 - 2-1 Position impressionniste

Position impressionniste : une première approche dans une démarche globale qui tente de fusionner les différentes perceptions sociales des rythmes scolaires fait émerger l'intensité relative à chaque image, selon une pondération diagnostique.

Ainsi, les images qui s'imposent en premier lieu représentent la centralité des représentations sociales à l'image de la fatigue scolaire et l'image de la massification des contenus de programmes ainsi que les rythmes d'apprentissage appliqués aux élèves du cycle primaire ;ses images génèrent plus d'énergie et occupent plus d'espace dans le système représentationnel des enseignants du cycle primaire.

Quant aux éléments satellites qui dessinent les contours du noyau central, l'image de l'absentéisme, l'image de l'ennui et l'angoisse, sans oublier l'image du déficit en sommeil occupent l'espace périphérique du système représentationnel des enseignants.

Afin de contenir les images des rythmes scolaires qui surgissent à l'esprit des enseignants, nous nous sommes placés au carrefour de deux espaces :

Un espace réservé à la représentation qu'en font les sujets à propos des rythmes scolaires, l'autre espace représente le reflet de la représentation dictée ou projetée par les images sociales.

A cet effet, nous comptons schématiser notre analyse en deux temps :

Un premier temps se consacrera au registre des impressions recueillies d'une manière brute.

Un deuxième temps, tentera de décrire, d'analyser des images à travers un ancrage théorique relativement pénétrant.

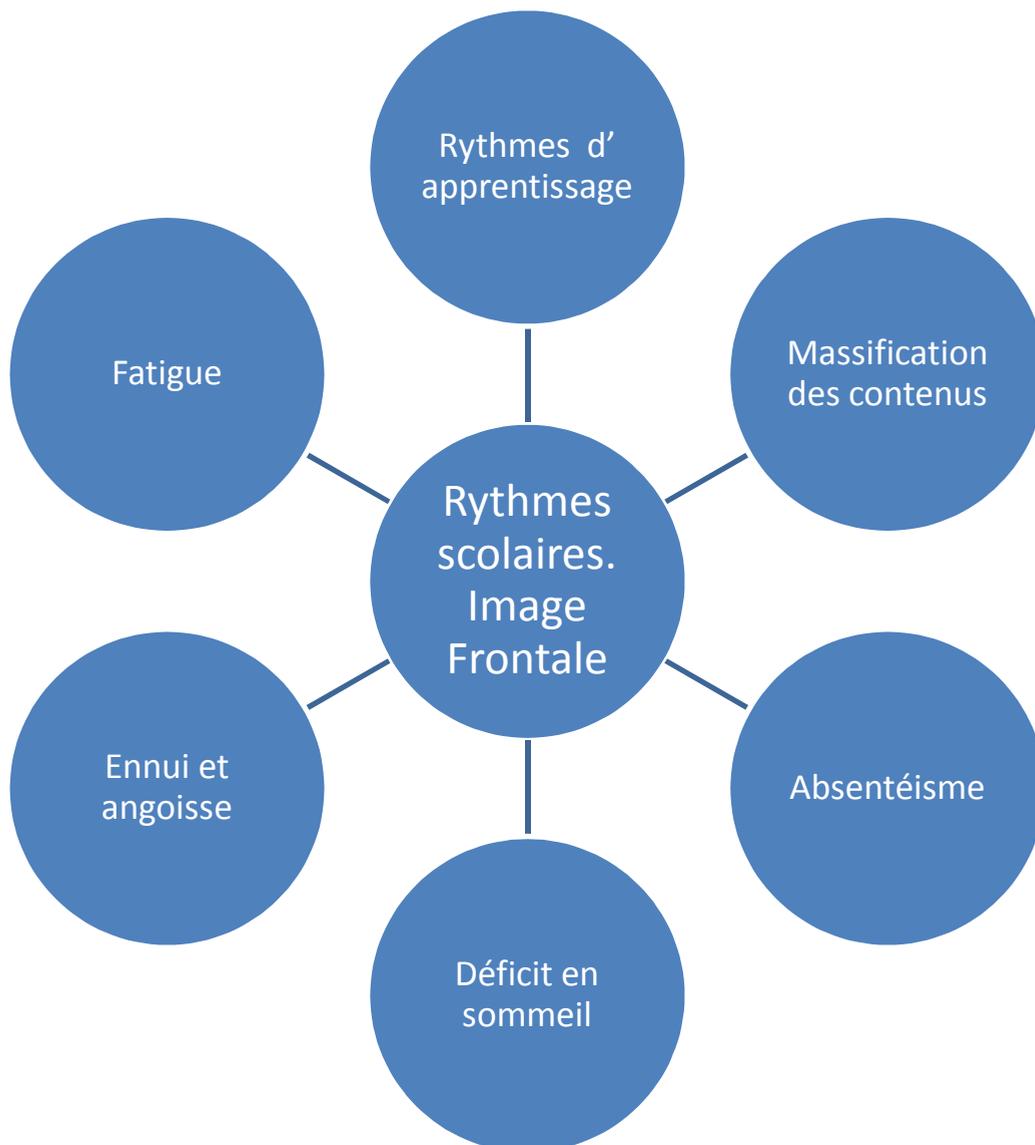
Les images brutes des rythmes scolaires :

La première lecture des images sociales produites à propos des rythmes scolaires chez les enseignants du primaire, impose six perceptions sociales différentes selon le diagnostic et statut des schèmes cognitifs de base.

- 1-la fatigue scolaire
- 2-les rythmes d'apprentissage
- 3-la massification des contenus de programmes
- 4-l'absentéisme
- 5-ennui et angoisse
- 6 -déficit en sommeil

Figure 21

Schéma topographique. En corrélation avec l'univers des rythmes scolaires.



La première lecture du matériel relatif aux images recueillies nous impose des perceptions maitresses qui surgissent du système représentationnel des enseignants d'une manière informelle, les images sont différentes mais dominent les impressions et les échanges longtemps partagés par cette corporation.

Les rythmes scolaires sont solidement rattachés à l'image de fatigue scolaire engendrée par un emploi du temps considéré comme « anti-physiologique » d'autres signes accompagnent l'image centrale du symptôme de fatigue : journée trop longue et fatigante, les élèves sont épuisés, stressés, anxieux, manquent de motivation, souffrent d'insécurité affective, emploi du temps chargé.

Ces signes vont de pair avec un sentiment profond de désintérêt auquel s'associe, la crainte des mauvais résultats et des punitions ; l'obsession de la performance chez certains parents ou au contraire un laxisme, ceci produit chez les élèves une attitude de « désamour » avec l'école le plus souvent ces images mettent en scène des expressions ; des conduites, des attitudes dans leurs relations quotidiennes avec des apprenants « amoindris » dans leurs gestes et une régression de toute mobilisation ou disponibilité cognitive en situation classe.

La deuxième image dominante, et qui se fixe sur les représentations sociales des enseignants du primaire, celle de la confusion faite entre les rythmes scolaires et rythmes de l'apprentissage ; de par leur interpénétration dans l'acte d'apprendre face à des apprenants « inachevés » dans leur construit physiologique et leur construit cognitif. Ces deux images sont nettement différentes et véhiculent une sémiologie assez profonde :

Hétérogénéité en classe, un même savoir dispensé à des populations aux capacités différentielles, pratiques pédagogiques adaptées (temps d'apprentissage en inadéquation avec les variables individuelles) ces évocations dénotent une autre fois la difficulté de cerner exactement les informations et connaissances qui fondent le contenu des représentations sociales à l'égard des rythmes scolaires et suscite l'amalgame dans les significations des images collectées à cause de la relation étanche qui existe entre rythmes scolaires et rythmes d'apprentissage. Tout ceci fait que l'élève reste éduicable et promet un développement de compétence, le rythme d'apprentissage est une problématique qui a un rapport avec le savoir et les modes d'apprentissage ; la pression scolaire excessive, le poids des devoirs à la maison.

Manifestement d'autres images se mêlent aux rythmes scolaires, elles se regroupent et se focalisent autour de la massification des contenus de programmes destinés aux élèves du cycle primaire.

Parmi les signes et les qualificatifs les plus résonants :

Densité informationnelle, contraintes mnémoniques, présentation des savoirs émiettés, parcellisation des informations ; manque de conceptualisation entraînant une difficulté à hiérarchiser les informations et à leur conférer un sens, beaucoup de contenus restent inaccessibles

et disparates. Ceci n'exclut pas pour autant l'émergence d'images qui font l'éloge de la richesse constatée dans les contenus de ses livres.

L'image qui envahit le mot « inducteur » rythmes scolaires dans ce quatrième temps, nous renvoie à l'apparition de sentiments et de comportements véhiculant l'ennui et l'angoisse, souvent qualifiés de :

Fluctuations journalières trop longues, dispersées, perte de l'estime de soi, tensions psychologiques stress continu, conflit avec soi-même, l'élève est en perte de sens à l'égard de l'école comportement dévalorisant et démotivant des élèves, vulnérabilité psychologique et difficultés d'adaptation.

Les rythmes scolaires dans leur conception actuelle affectent et agissent sur l'entité biopsychologique de l'apprenant et le plonge dans une souffrance et un repli sur soi qui se répercuterait sur sa production pédagogique.

Le déficit en sommeil, une autre image suscitée et éveillée par les représentations sociales des enseignants du primaire à l'égard des rythmes scolaires, ceci a entraîné l'apparition d'images et de qualificatifs tels que:

Somnolence en cours, rêveur, dort en classe, vulnérabilité psychologique, peu attentif, souvent dans les nuages, sommeil vital pour le développement et la croissance, consolidation des connaissances mémorisées.

Cette image du déficit en sommeil, représente un pôle où se recoupe les aspects physiologiques et les aspects psychologiques, combien nécessaires et déterminants dans les activités rythmiques de l'apprenant et dans son développement.

Une autre image qui surgit face aux rythmes scolaires se focalise autour de l'absentéisme et son retentissement sur la scolarité de l'élève ; cette image est souvent exprimée en termes de :

Présence physique, rêveur, école « buissonnière », n'est pas fait pour les études, incapable, récidiviste, souvent malade, « réservoir d'excuses », vient pour chauffer les bancs, il s'absente juste le jour de l'examen, souvent en retard, sèche les cours.

L'absentéisme reste une pathologie scolaire dont les ramifications s'étendent jusqu'au fonctionnement et organisation de l'institution école. Cette pathologie peut éventuellement avoir une étiologie familiale ou parentale.

En raccourci, les rythmes scolaires selon cette position impressionniste ont mis en scène 06 images qui fondent le système représentationnel des enseignants du cycle primaire.

- Le symptôme de fatigue scolaire, traduit par un signe objet désigné par une journée longue et fatigante et une surcharge du volume horaire et par un affect : stress, désamour, désintérêt, rigidité.

- Rythme d'apprentissage est représenté par les signes physiques d'hétérogénéité de la population et évoque comme affect la pression scolaire excessive.
- Massification du contenu de programme est associée à la densité informationnelle et la contrainte mnémonique et est rattachée à des sentiments de lourdeur et « d'overdose » lexicale et conceptuelle.
- - Ennui et angoisse se traduisent par des signes de perte de l'estime de soi à cause de l'insécurité affective provoquée par les journées longues et la vulnérabilité psychologique et par un affect souvent diagnostiqué en termes de conflit avec soi-même ou une inadaptation.
- Absentéisme est représenté par la désertion, la fuite, sécher les cours et évoque le désintérêt, le vide, la perte de sens,
- Le déficit en sommeil est associé aux signes de somnolence d'enfant rêveur et vulnérable et est rattaché à un affect de démotivation et de désintérêt.

Ce repérage des images recueillies sur un registre impressionniste loin d'être discursif met en relief l'importance des signes physiques qui peuvent refléter les rythmes scolaires accompagnés de l'affect ou symbole psychoaffectif qui sous-tend les images. Ce travail va énormément nous aider à comprendre dans un premier temps la genèse ou la source de telle image et son utilité et dans un deuxième temps découvrir sa tension et en dernier lieu voir l'évolution et la progression de ses images. Ces questionnements nous les découvrirons dans l'analyse catégorielle à travers la mise en place de la technique de recueil de données en l'occurrence le modèle des schèmes cognitifs de base.

6 - 2 -2 Analyse statistique :

Résultats et calcul des valences avec interprétation statistiques par rapport à N=60

Tableau 13a
Calcul des valences N=60

Sujets	Fréquences ft	Valences individuelles	Valences praxie	Valences attributives	Valences descriptives
01	50	0.59	0.38	1.04	0.51
02	43	0.51	0.38	0.61	0.59
03	57	0.67	0.41	1.14	0.66
04	72	0.85	0.55	1.57	0.70
05	50	0.59	0.19	1.42	0.48
06	52	0.61	0.52	0.71	0.66
07	57	0.67	0.66	0.85	0.55
08	62	0.73	0.58	1.00	0.74
09	38	0.45	0.47	0.38	0.48

10	54	0.64	0.66	0.52	0.70
11	78	0.92	0.97	0.90	0.88
12	58	0.69	0.58	0.85	0.70
13	56	0.66	0.77	0.61	0.55
14	69	0.82	0.91	0.90	0.62
15	68	0.80	0.72	0.76	0.96
16	31	0.36	0.38	0.33	0.37
17	52	0.61	0.58	0.47	0.77
18	38	0.45	0.30	0.57	0.55
19	40	0.47	0.27	0.47	0.74
20	77	0.91	0.88	1.00	0.88
21	17	0.20	0.19	0.23	0.18
22	43	0.51	0.50	0.76	0.33
23	40	0.47	0.50	0.42	0.48
24	19	0.22	0.05	0.28	0.40
25	67	0.79	0.83	0.85	0.70
26	57	0.67	0.83	0.28	0.77
27	56	0.66	0.63	0.76	0.62
28	36	0.42	0.44	0.52	0.33
29	44	0.52	0.66	0.47	0.37
30	42	0.50	0.58	1.47	0.37
31	46	0.54	0.63	0.52	0.44
32	17	0.20	0.27	0.23	0.07
33	69	0.82	0.88	0.76	0.77
34	18	0.21	0.44	0.66	0.66
35	56	0.66	0.80	0.71	0.44
36	54	0.64	0.72	0.52	0.62
37	48	0.57	0.52	0.61	0.59
38	44	0.52	0.72	0.57	0.22
39	28	0.77	0.38	0.38	0.22
40	16	0.19	0.25	0.23	0.07
41	51	0.60	0.58	0.66	0.59
42	65	0.77	0.77	0.76	0.77
43	43	0.51	0.55	0.52	0.44
44	47	0.55	0.50	0.61	0.59
45	58	0.69	0.77	0.71	0.55
46	38	0.45	0.44	0.38	0.51
47	68	0.80	0.52	1.38	0.74
48	64	0.76	0.47	1.47	0.59
49	57	0.67	0.50	1.14	0.55
50	48	0.57	0.63	0.33	0.66
51	26	0.30	0.22	0.38	0.37
52	20	0.23	0.16	0.33	0.25
53	32	0.38	0.38	0.52	0.40
54	14	0.16	0.16	0.00	0.29
55	13	0.15	0.16	0.04	0.22
56	50	0.59	0.63	0.61	0.55
57	45	0.53	0.58	0.80	0.22

58	12	0.14	0.13	0.28	0.03
59	22	0.26	0.19	0.42	0.14
60	32	0.38	0.83	0.57	0.59
	2721	32.57	31.15	36.24	30.79

Détermination des valences :

Valence totale : $84 \times 60 = 5040$

Valence totale : $2721/5040 = 0.54$ $-32.57/60 = 0.54$

Valence praxie : $31.15/60 = 0.51$

Valence attributive : $36.24/60 = 0.60$

Valence descriptive : $30.79/60 = 0.51$

Tableau 13b
Traitement de la valence totale

Sujet	Fatigue N=13	Massification des contenus N=10	Ennui et angoisse N=06	Rythme des apprentissages N=10	Absentéisme N=11	Déficit en sommeil N=10
01	0.59	0.64	0.92	0.36	0.91	0.51
02	0.51	0.66	0.69	0.61	0.79	0.47
03	0.67	0.80	0.22	0.45	0.69	0.66
04	0.85	0.20	0.51	0.47	0.52	0.42
05	0.59	0.50	0.80	0.66	0.57	0.54
06	0.61	0.82	0.57	0.52	0.60	0.21
07	0.67	0.77		0.67	0.69	0.64
08	0.73	0.76		0.59	0.45	0.19
09	0.45	0.53		0.14	0.38	0.77
10	0.82	0.38		0.26	0.16	0.55
11	0.20				0.15	
12	0.30					
13	0.23					
	10.43	06.06	03.71	06.15	05.91	04.96

Tableau 13c
Calcul de la valence totale des éléments

N=13	N=10	N=06	N=10	N=11	N=10
0.80	0.60	0.61	0.61	0.53	0.49

Tableau 13d
Traitement de la valence pratique

Sujet	Fatigue N=13	Massification des contenus N=10	Ennui et angoisse N=06	Rythme des apprentissages N=10	Absentéisme N=11	Déficit en sommeil N=10
01	0.38	0.66	0.97	0.38	0.88	0.50
02	0.38	0.77	0.58	0.58	0.83	0.50
03	0.41	0.72	0.05	0.30	0.83	0.63
04	0.55	0.19	0.55	0.27	0.66	0.44
05	0.19	0.58	0.52	0.80	0.52	0.63
06	0.52	0.88	0.63	0.72	0.58	0.44
07	0.66	0.38		0.50	0.77	0.72
08	0.58	0.47		0.63	0.44	0.25
09	0.47	0.58		0.13	0.38	0.77
10	0.91	0.83		0.19	0.16	0.50
11	0.27				0.16	
12	0.22					
13	0.16					
E	9.86	6.06	3.3	4.5	6.21	5.38

Tableau 13e
Calcul de la valence pratique

N=13	N=10	N=06	N=10	N=11	N=10
0.75	0.60	0.55	0.45	0.56	0.53

Tableau 13f
Traitement de la valence attributive

Sujet	Fatigue N=13	Massification des contenus N=10	Ennui et angoisse N=06	Rythme des apprentissages N=10	Absentéisme N=11	Déficit en sommeil N=10
01	1.04	0.52	0.90	0.33	1.00	0.76
02	0.61	0.61	0.85	0.33	0.85	0.42
03	1.14	0.76	0.28	0.57	0.28	0.76
04	1.57	0.23	0.52	0.47	0.47	0.52
05	1.42	1.47	1.48	0.71	0.61	0.52
06	0.71	0.76	0.33	0.57	0.66	0.66
07	0.85	0.38		1.14	0.71	0.52
08	1.00	1.47		0.61	0.38	0.23
09	0.38	0.80		0.28	0.52	0.76
10	0.90	0.57		0.42	0.00	0.61
11	0.23				0.04	
12	0.38					
13	0.33					
E	10.56	7.34	4.36	5.43	5.52	5.76

Tableau 13g
Calcul de la valence attributive Va

N=13	N=10	N=06	N=10	N=11	N=10
0.81	0.73	0.72	0.54	0.50	0.57

Tableau 13h
Traitement de la valence descriptive

Sujet	Fatigue N=13	Massification des contenus N=10	Ennui et angoisse N=06	Rythme des apprentissages N=10	Absentéisme N=11	Déficit en sommeil N=10
01	1.51	0.70	0.88	0.37	0.88	0.33
02	0.59	0.55	0.70	0.37	0.70	0.48
03	0.66	0.96	0.40	0.55	0.77	0.62
04	0.70	0.18	0.44	0.74	0.37	0.33
05	0.48	0.37	0.74	0.44	0.52	0.44
06	0.66	0.77	0.66	0.22	0.59	0.66
07	0.55	0.22		0.55	0.55	0.62
08	0.74	0.52		0.55	0.51	0.07
09	0.48	0.22		0.03	0.40	0.77
10	0.62	0.59		0.14	0.29	0.59
11	0.07				0.22	
12	0.37					
13	0.25					
E	7.78	7.47	3.82	3.96	5.80	5.24

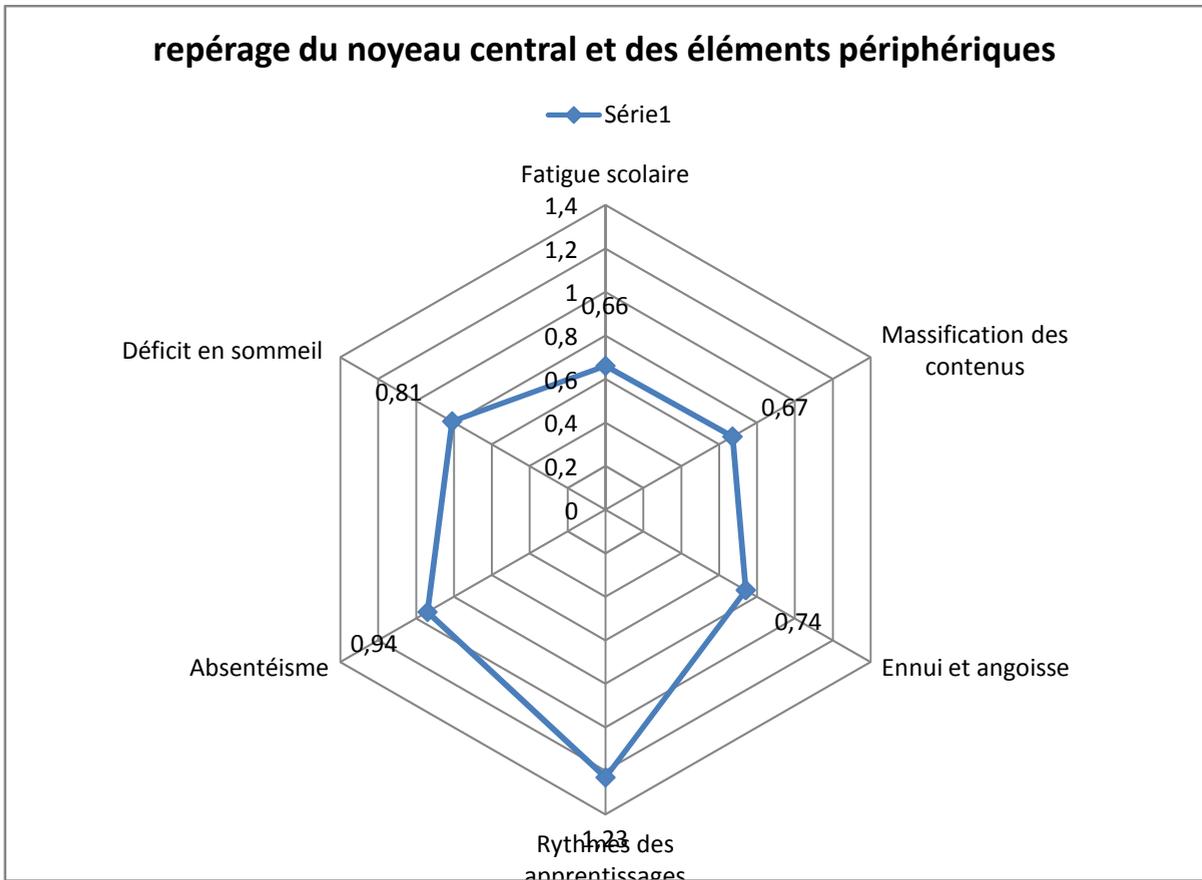
Tableau 13i
Calcul de la valence descriptive

N=13	N=10	N=06	N=10	N=11	N=10
0.59	0.74	0.63	0.39	0.52	0.52

Tableau 13j
Calculs et diagnostics de statut relatif aux éléments :

	Fatigue scolaire N=13	Massification des contenus N=10	Ennui et angoisse N=06	Rythmes des apprentissages N=10	Absentéisme N=11	Déficit en sommeil N=10
Vt	0,80	0,60	0,61	0,61	0,53	0,49
Vp	0,75	0,60	0,55	0,45	0,56	0,53
Va	0,81	0,73	0,72	0,54	0,50	0,57
λ	0.66	0.67	0.74	1.23	0.94	0.81
Δ	0,25	0,16	0,14	0,10	0,11	0,11
Mesures	0,66<0,75	0,67<0,84	0,74<0,86	1,10<1,23	0,89<0,94	0,81<0,89
Diagnostics	Elément Périphérique suractivé	Elément Périphérique suractivé	Elément Périphérique suractivé	Elément périphérique	Elément central	Elément Périphérique suractivé

Figure 22
Repérage du noyau central et des éléments périphériques



6 - 2 - 3 Constat et diagnostics :

1 - L'élément –fatigue scolaire-qui est caractérisé par une valence totale $v_t=0,80$,une valence praxie v_p de $0,75$ et une valence attribution de $0,81$.Et, après avoir déterminé la valeur de l'indice λ qui est égale à $0,66$.Comme l'indice λ est inférieur à 1 avec une incertitude de $A \lambda$ égal $0,25$,nous pouvons conclure que le statut relatif à l'item-fatigue scolaire est un élément périphérique de la représentation.

2 - L'élément –massification des contenus de programmes-qui est caractérisé par une valence totale $v_t = 0,60$, une valence praxie v_p de $0,60$ et une valence attribution v_a de $0,73$.

Et, après calcul de la valeur de l'indice λ qui est égale à 0,67 avec une incertitude de $A \lambda$ égale à 0,16, le statut relatif à l'élément –massification des contenus de programmes –ne peut être que périphérique suractivé de la représentation

3 - L'élément-ennui et angoisse-qui est caractérisé par une valence totale $v_t = 0,61$, une valence praxie de 0,55 et une valence attribution v_a de 0,72. Et, après calcul de la valeur de l'indice λ qui est égale à 0,74 et incertitude de $A \lambda$ de 0,14, puisque la valeur de l'indice est significativement inférieure à 1, nous pouvons conclure que l'élément massification des contenus de programmes est un élément périphérique suractivé de la représentation.

4 - L'élément – rythme des apprentissages qui est caractérisé par une valence totale $v_t = 0,61$, une valence praxie v_p de 0,45 est une valence attribution $v_a =$ de 0,54. Et, après avoir déterminé la valeur de l'indice λ qui est égale à 1,23 et une incertitude $A \lambda$ de 0,10 ; comme la valeur de l'indice λ est supérieure à 1, il s'agit d'un élément périphérique .

5 – L'élément – absentéisme qui est caractérisé par une valence totale $V_t = 0,53$, une valence praxie V_p de 0,56 et une valence attribution V_a de 0,50. Et, après avoir déterminé la valence de l'indice λ qui est égale à 0,94 et une incertitude $A \lambda$ de 0,11 ; comme la valeur de l'indice λ est proche de 1, l'item inducteur est un élément central de la représentation sociale.

6 – L'élément-déficit en sommeil qui est caractérisé par une valence totale V_t 0,49, une valence praxie V_p de 0,53 et une valence attribution V_a de 0,57. Et, après calcul de la valeur de l'indice λ qui est égale à 0,81 et une incertitude de $A \lambda$ égale à 0,11, puisque la valeur de l'indice λ est significativement inférieure à 1, nous pouvons déduire que l'élément déficit en sommeil – est un élément périphérique suractivé de la représentation sociale.

6 - 2 - 4 Analyse qualitative et catégorielle :

Absentéisme et rythmes scolaires :

La relation entre le phénomène de l'absentéisme et les rythmes scolaires, jadis était une simple hypothèse encore loin d'être vérifiée ni confirmée de par le constat qu'on faisait autour de sa véracité ou sa faisabilité ; hélas aujourd'hui cette configuration prend de plus en plus de place dans l'explication et la genèse des difficultés rencontrées par les élèves du cycle primaire face à l'organisation de la temporalité scolaire.

En termes crus les enseignants pointent du doigt le pronostic défavorable de l'absentéisme scolaire quia pris différentes formes : les retards répétés qui dénotent un mal de vie à l'intérieur de

l'enceinte de l'école, l'école buissonnière pourrait encore expliquer ce manque d'intérêt à vouloir rejoindre les bancs de l'école.

Nous constatons que cette pathologie scolaire n'a pas eu un droit de regard ou de réflexion, néanmoins nous considérons que ses causes psychologiques sont autant importantes que les causes sociologiques mises en œuvre surtout en rapport avec l'aménagement du temps scolaire.

Rien n'est plus difficile pour tenter d'expliquer d'une part l'absentéisme causé par les difficultés organisationnelles du temps scolaire lorsque l'élève du cycle primaire s'éloigne des formes d'absentéisme de proximité où il est appelé à sécher les cours sans toutefois s'éloigner de l'école ou l'absentéisme provocateur ; une forme d'affirmation ou de révolte contre l'institution éducative.

A ce titre certains éducateurs, psychologues pensent que l'augmentation de l'absentéisme constitue le symptôme le plus aigu de la crise de l'école en raison des journées trop longues et fatigantes passées à l'intérieur des classes.

Enfin on peut classer le retrait ou la désertion des élèves de l'école primaire dans le registre de l'absentéisme présent où l'élève manifeste une présence au cours mais sa tête est ailleurs, ceci explique le manque d'investissement et d'implication dans la vie scolaire ; l'élève peut suivre les cours mais manque d'attention et de vigilance, il pourrait y avoir d'autres cas où il serait dans l'obligation de sécher les cours en rapport avec les différents décans de la journée ou même les jours de la semaine .

La question de la temporalité scolaire émerge une autre fois tout en globalisant d'autres difficultés qui se poursuivent entre autres : l'absentéisme qui reste un indicateur pathologique au plan individuel : « par exemple un absentéisme scolaire peut apparaître comme une réponse à l'annonce d'une séparation parentale ou à un changement important dans la vie de l'élève » (Basquin 2006) cité par Cathéline, (2006) ce changement peut éventuellement brusquer l'horloge biopsychologique et les différentes phases du mode de vie de l'élève, touchant essentiellement les segments temporels de sa présence en classe. De nombreuses études ont montré que les heures supplémentaires ont rapidement pour conséquences une augmentation des absences dus aux maladies.

L'angoisse, l'ennui et les rythmes scolaires :

Les aménagements du temps scolaire à l'intérieur de l'école primaire a engendré des difficultés d'adaptation chez plusieurs cas relevés au sein de la population de recherche, ceci a été repéré, par les parents ainsi que les enseignants qui ont pu cibler des indices présents dans les comportements. A juste titre nous pouvons citer tout un registre de symptômes souvent présent et cité dans les tableaux cliniques traduisant un état d'inadaptation ou d'une manifestation anxieuse tels qu'une réticence persistante ou un refus de rejoindre l'école en raison du temps matériel réservé

à la présence de l'élève à l'intérieur de l'institution ; peur excessive et persistante et même récurrente dans la situation classe ; plaintes somatiques répétées (maux de tête, douleurs abdominales, nausées, vomissements) lors des moments de difficultés d'adaptation.

Nous constatons que beaucoup d'élèves souffrent de mésadaptation scolaire exprimant un malaise, un ennui ; c'est la raison pour laquelle enseignants et parents incriminent les synchroniseurs du temps scolaire, qui selon eux représentent le repère explicite de l'état anxieux et des sentiments de détresse souvent et fréquemment vécus mais qui restent incompris.

Nous relevons aussi que les raisons intérieures du fonctionnement et organisation de l'école sont mises en avant pour expliquer les difficultés d'adaptation qui avec le temps peuvent se métamorphoser et prendre la forme de phobies scolaires particulièrement sensibles à un environnement éducatif devenant difficile.

L'observation qualitative de cet environnement nous laisse apprécier l'apparition de facteurs déclenchant et qui sont en rapport direct avec l'aménagement du temps scolaire aléatoire :

- Maladie avec interruption transitoire de la scolarité ;
- Apparition d'un absentéisme récidive ;
- Difficultés d'intégration dans les groupes et pairs ;
- Distorsion de communication au sein des groupes ;
- Refus croissant et varié d'aller en classe.

Tout ceci va certainement avoir un impact sinon des effets sur le travail scolaire en particulier sur la crainte des examens, sur le déroulement de l'enseignement, sur le désir même de continuer le parcours de la scolarité.

Notre analyse ne peut être réductrice au seul élément (école) mais peut trouver un prolongement dans un schéma regroupant d'autres facteurs harmonisant l'architecture de sa scolarité entre autre :

1 - La famille (les troubles du comportement en particulier dans le cadre familial, ceci a certainement des répercussions sur le vécu et la vie pédagogique de l'enfant en intra-muros de l'école à cause des journées considérées fatigante ce qui génère des symptômes d'ennui et d'angoisse (Braconnier, 1999) cité par Cathéline(2006).

2 - Le groupe de pairs : ceci traduit des difficultés d'intégration et d'adaptation au groupe au vu des difficultés inhérentes à la communication ceci prend des formes : crise de larmes avec idées tristes persistantes, sentiments de dévalorisation, de baisse de l'estime de soi, apparition de phobies scolaires, repli sur soi, indifférence, désintérêt progressif pour toutes les activités.

3 - L'image que reflète l'enseignant dans ses rapports pédagogiques et démagogiques.

4 - La massification des contenus de programmes générant un aspect quantitatif de connaissance souvent dénudés de sens et inutiles à l'apprenant et une lourdeur journalière. Nous relevons après coup, que les rythmes scolaires imposés dans quelques écoles primaires ont complètement désarticulés les fluctuations journalières, hebdomadaires et même annuelles à l'intérieur de l'école chose qui a bouleversé l'horloge bio psychologique de l'élève. C'est la raison pour laquelle tout a été retentit sur des difficultés académiques car les apprentissages du cycle primaire ne requièrent souvent qu'à un apprentissage répétitif et sollicitant moins la réflexion personnelle.

Il conviendrait également de signaler la présence d'autres facteurs ayant un effet sur l'aménagement du temps scolaire, qui ont trait à la personnalité de l'enfant comme l'image de l'angoisse de séparation de l'enfant du foyer familial et la fragilité psychologique de certains élèves sans pour autant oublier les autres sphères de l'environnement scolaire ayant un rôle comme faiseur du temps scolaire.

Massification des contenus scolaires

L'école algérienne, à travers ses programmes et ses curricula, s'est inscrite dans une logique où les savoirs sont dispensés aux élèves dans des compartiments disciplinaires. Cette conception nous renvoie à une vision quantitative (remplissage, bourrage) à première vue, les programmes scolaires dans leur nouvel habillage, présentent une structure disciplinaire cloisonnée, voire démontée et dénudée de sens et que les apprenants par la suite trouveront des difficultés pour les assimiler et les projeter sur la réalité sociale. Les savoirs présents dans les programmes et les manuels scolaires en majorité manquent de clés qui décryptent leurs sens en les rendant opérationnels et assimilables.

Niveaux		1ère Année		2 ^e Année		3 ^e Année		4 ^e Année		5 ^e Année	
Horaires disciplines	Nbre séances	Hebdomadaire annuel		Hebdomadaire annuel		Hebdomadaire annuel		Hebdomadaire annuel		Hebdomadaire annuel	
Langue arabe		13.30h 378h	18 X 45m	13.30h 378h	18 X 45m	11.15h 315h	15 X 45m	08.15h 231h	11 X 45m	08.15h 231h	15 X 45m
Mathématiques		04.30h 126h	06 X 45m	04.30h 126h	06 X 45m	04.30h 126h	06 X 45m	04.30h 126h	06 X 45m	04.30h 126h	06 X 45m
Langue étrangère						03h 84h	03 X 45m	04.30h 126h	03 X 45m	04.30h 126h	02 X 45m
Educ scientifique et technologie		01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42m	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m
tamazight								03h 84h	03 X 45m	03h 84h	03 X 45m
Educatio islamique		01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m	01.30h 42h	02 X 45m
Education morale		01.15h 21h	05 X 15m	01.15h 21h	05 X 15m	01.15h 21h	05 X 15m	01.15h 21h	05 X 15m	01.15h 21h	05 X 15m
Education civique		45m 21h	01 X 45m					45m 21h	45 X 01	01.30h 21h	01 X 45m
Histoire						45m	01 X	30m 14h	01 X	01h 28h	01 X
géographie						21h	45m	30m 14h	45m	30m 28h	45m
Education artistique		45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m
Education musicale		45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m	45m 42h	01 X 45m
Education physique		45m 21h	01 X 45m	45m 21h	01 X 45m	45m 21h	01 X 45m	45m 21h	01 X 45m	45m 21h	01 X 45m
E/VH		27h30		28h30		28h30		30h30		31h30	

hebdomadaire Avant allègement										
E/VH annuel avant allègement	672h		672h		708h40		708h40		684h40	
E/VH hebdomadaire après allègement	24h		24h		25h30		24h45+03h		24h45+4 5	
E/VH annuel après allègement	672h 672h		672h 672h		714h 714h		777h 777h		777h 777h	

Tableau 14
Répartition des différents apprentissages, paliers avec volume horaire journalier, hebdomadaire, annuel.

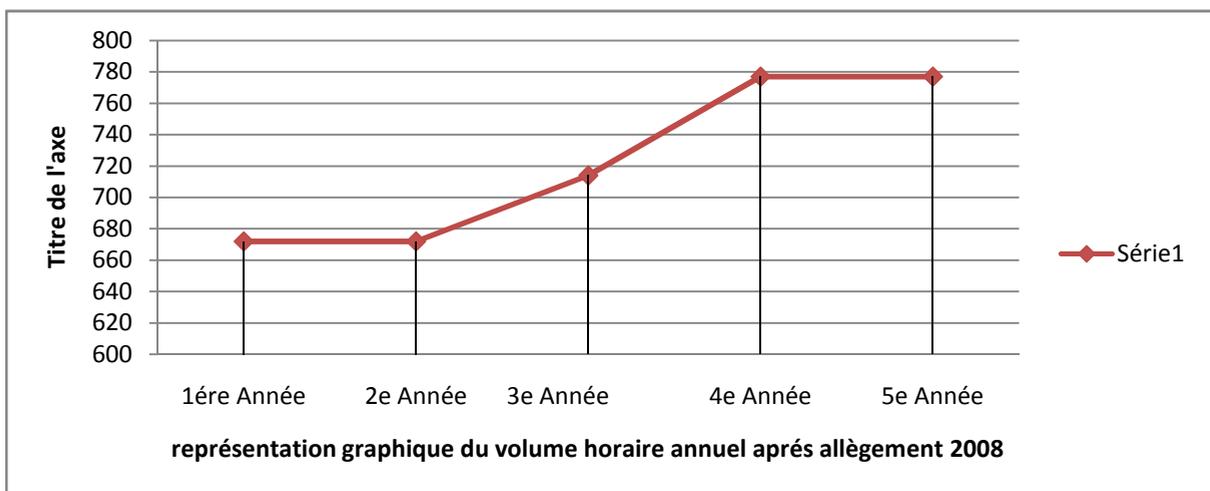


Figure 23
Graphique du volume horaire annuel après allègement.

Nous avons tenté de faire une lecture descriptive des programmes du cycle primaire avec une modeste analyse qui toucherait surtout la répartition du volume horaire attribué à chaque matière (voir tableau).

Ce constat nous a révélé que l'école algérienne poursuit à dispenser des contenus pédagogiques « en masse » disciplinaire, sans pour autant donner le temps aux élèves d'interroger et d'élucider les grandes questions relatives au débat national ou même mondial sur les volets économique, santé,

écologique, éducatif, le volet des NTIC et le développement durable ou d'autres créneaux représentant la toile de fond des humanités et cultures.

Des questions pareilles, méritent d'être abordées et discuter dans une perspective interdisciplinaire où les idées se croisent, se mêlent s'interpénètrent et trouveront sens en devenant utiles.

A cet effet, Develay (2007), lorsqu'il évoque la problématique de la lourdeur et la massification des programmes ; il introduit l'interdisciplinarité « comme démarche pédagogique dans la transmission de tout savoir ,il dit « s'obliger à l'interdisciplinarité autour de la question d'actualité forcément complexes est un défi que le système scolaire doit relever s'il ne veut pas enseigner des savoirs qui apparaîtront de plus en plus désuets »le recentrage interdisciplinaire et transdisciplinaire des enseignants autour d'une matrice disciplinaire ,nous évitera de galvauder dans l'encyclopédisme ou la culture du touche à tout sans comprendre l'essentiel, où l'élève trouvera du mal à comprendre le pourquoi de tel chapitre dans telle matière ou de la place de telle matière dans l'architecture du programme ou dans le manuel scolaire

(Astolfi, 2008)²⁸ qualifie cette massification de densité informationnelle car d'après de lui « trop d'information tue la formation »et de ce fait la problématique des savoirs que doit contenir nos manuels scolaires ne cesse de faire défaut,c'est-à-dire selon lui : « les contenus enseignés,qui ont été construits par la discipline de référence comme les réponses à des questions théoriques,perdent le plus souvent la trace de cette origine »

Déficit en sommeil et rythmes scolaires

La mise en parallèle du déficit en sommeil et des rythmes scolaires met bien en relief l'impact et les effets des aménagements du temps scolaire sur le fonctionnement physiologique de l'élève pendant la situation classe. (Testu, 2008)²⁹ souligne à ce propos : « le rythme veille-sommeil doit être respecté en priorité ; du respect de sa durée, de sa qualité et de sa régularité au fil des nuits dépendent l'adaptation des comportements à la situation scolaire mais également extra scolaire et périscolaire et par voie de conséquence le niveau de vigilance et les performances intellectuelles. » Les entretiens réalisés avec les enseignants des différentes circonscriptions scolaires de la wilaya de Constantine nous révèlent leur préoccupation quant à la fatigue excessive et quasi permanente des enfants élèves et leur grande fragilité pondérale. Ils incriminent le manque global de sommeil et les trop longues soirées passées devant la télévision, les jeux vidéo et le web. Ces enseignants préconisent même l'intervention de spécialistes (psychologues, médecins) auprès des élèves et de leurs parents, pour expliquer de quelle manière le sommeil contribue au développement harmonieux et à la bonne santé des enfants.

²⁸ Astolfi, JP. *L'école pour apprendre*.P: 53.

²⁹Testu, F. *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. P : 4

Le rapport de l'académie nationale de médecine française (2010) sur l'aménagement du temps scolaire et la santé de l'enfant, souligne l'importance du sommeil chez l'enfant car il permet un développement harmonieux. Il permet également de lutter contre la fatigue et favorise les apprentissages. Le sommeil a un donc un rôle essentiel pour l'enfant sur le plan physiologique et psychologique. Selon ce même rapport : « la mauvaise qualité du sommeil a pour corollaire une altération des capacités d'apprentissage entraînant une faible réussite scolaire pouvant aller jusqu'au retard scolaire, des troubles d'anxiété, de dépression et du comportement (violence, hyperactivité) ». S'agissant de l'organisme et de son fonctionnement, nous savons que tout être vivant obéit à des rythmes avec des alternances de temps forts et de temps faibles par exemple : l'alternance veille sommeil qui concorde avec l'alternance jour et nuit et l'activité cérébrale qui font que nos performances sont différentes selon les heures de la journée.

Par ailleurs, du fait de nouvelles habitudes de vie, la durée du sommeil nocturne a fortement diminué avec pour conséquence, notamment chez l'enfant élève, la réduction des capacités de récupération physique, physiologique et intellectuelle ; ce qui inéluctablement va perturber la consolidation de ses apprentissages. Poulizac, (1979), souligne qu'il existerait une forte corrélation positive entre la durée et la qualité du sommeil quotidien d'une part, et la qualité des résultats scolaires d'autre part.

Le temps scolaire a également une influence directe sur le déficit en sommeil ; à ce titre Vermeil, (1979) cité par (Cathéline., 2006) note que: «la chronobiologie, nous démontre l'importance des rythmes naturels et le danger qu'il y a à les perturber systématiquement. Il n'est pas possible de considérer comme normal qu'un enfant soit privé d'une à deux heures de sommeil quatre à cinq jours sur sept même s'il rattrape sur les autres jours» (Testu, 2008) insiste au passage sur le besoin en sommeil en durée : « mais veiller à ce que chaque enfant puisse dormir suffisamment pour respecter son équilibre physique et psychique n'est pas simple dans la mesure où il existe d'importantes différences interindividuelles dans les durées de sommeil nocturne ou diurne »

Ainsi un déficit dans la physiologie du sommeil ou une durée écourtée dans l'une des phases principales peut avoir un effet indésirable sur sa vigilance et sur son rendement scolaire; surtout s'il s'agit de la cinquième phase considérée comme importante (sommeil paradoxal) au cours de laquelle la résolution musculaire est totale. Selon Montagner (1999), cité par Testu (2008) c'est durant cette phase que se consolident les capacités de mémorisation et les apprentissages. Testu intervient pour insister sur cette forme de sommeil, il souligne : « au cours du sommeil paradoxal, période des rêves fantasques dont on se souvient, la sécrétion des hormones sexuelles et les manifestations du comportement sexuel sont nombreuses. Cette phase importante dans la construction de la sexualité,

de l'affectivité aurait également un effet positif sur la rétention d'informations acquises la veille permettant le renforcement des apprentissages »

Poulizac cité par Vermeil., (1979)³⁰ : propose dans ce sens une corrélation entre le temps de sommeil et les situations scolaires : « la durée du sommeil suit comme une ombre la progression sociale du milieu familial véritable environnement de la croissance physique et mentale de l'enfant » il rajoute plus loin : « nous avons pressenti que la règle d'or de ce développement était la conformité aux rythmes biologiques et que le redressement des rythmes du sommeil se présentait comme une nécessité première ».

Ecourter la nuit d'un enfant en le réveillant provoque donc une baisse de son temps de sommeil paradoxal avec risque d'instabilité, de difficultés de concentration pendant la journée et de mémorisation. Mais certains travaux cités par Poulizac, Gueguen et Bassinot (1983) font état de l'importance de la durée du sommeil dans les résultats scolaires sans cependant « l'isoler de son contexte relationnel ». Challamelet *al.* Soulignent que « si les besoins en sommeil répondent à une perspective développementale et à une maturation connue, certains travaux invitent cependant à considérer l'incidence des environnements de vie de l'enfant ». ³¹(Mantz,;Muzet,;Neiss, ,1997).

La fatigue scolaire et les rythmes scolaires

Cette configuration explique les difficultés scolaires rencontrées par les élèves, motif souvent évoqué par les parents lors des consultations médicales ou même lors des entretiens psychologiques menés à la recherche d'explication quant au syndrome de fatigue dont souffrent leurs enfants.

Ces parents affichent une inquiétude en rapport avec l'état de santé de leurs enfants, et surtout des symptômes dont se plaignent ces derniers et qui se traduisent d'une manière générale par, le besoin de se reposer, une somnolence aigue en cours de journée et des difficultés à se concentrer où à réfléchir.

Très souvent, il y a apparition d'un changement d'humeur et/ou du comportement des enfants : apathie ou excitation.

Cet état de fatigue présente un tableau clinique traduisant des indices de difficultés psychologiques renforçant un état de surmenage souvent accompagnés par des troubles de sommeil, des difficultés d'endormissement, réveil nocturne, cauchemars ou sommeil presque excessif (l'enfant se couche et s'endort dès qu'il rentre de l'école) sans oublier aussi les troubles de l'appétit (la fatigue à l'école. (Vermeil, 1979)

³⁰ Vermeil, G. La fatigue à l'école. P: 74.

³¹ Mantz, j et all. *Performances scolaires et sommeil chez l'enfant de 6 ans.* p.73-79 .

Beaucoup de médecins, psychologues et psychiatres ont voulu expliquer la fatigue de l'élève à l'école : Grand-Jeancité par (Sandrin-Berthon,1997) l'a définie comme une : « sensation d'inhibition générale qui selon les individualités se colore d'une teinte particulière, dépressive chez l'un, agressive chez l'autre, sentimentale chez le troisième et cette sensation n'est pas désagréable lorsque nous pouvons nous reposer, éventuellement dormir lorsqu'elle commence à se faire sentir. Elle devient de plus en plus désagréable, puis insupportable lorsque le repos ne nous est pas permis».

Nous relevons d'autres définitions données par les biologistes, qui la qualifient de : fonction protectrice contre le surmenage et la compare à d'autres fonctions analogues, telles que la soif et la faim qui signalent à l'individu les besoins qu'il doit satisfaire pour survivre (Vermeil, 1979)

Pour Vidailhet cité par (Cathéline 2006), la fatigue serait : « une diminution d'efficacité quantifiable à l'issue d'efforts plus ou moins intenses, plus ou moins durables, répétés, avec récupération des capacités initiales après un repos plus ou moins prolongé ». En pratique la fatigue se manifeste par une lassitude, un désintérêt, une incapacité à fixer son attention mais elle est souvent masquée par des symptômes moins évidents tels que l'insomnie, une baisse du rendement scolaire ou une instabilité psychomotrice.

Nous remarquons que quelques soient les auteurs ces esquisses définitionnelles se recoupent et se complètent autour des formes sémiologiques de l'état de fatigue et ceci à travers les éléments nosographiques ou les signes cliniques. Néanmoins, la fatigue dont souffre les élèves reste un peu spécifique car en plus de ses effets sur le métabolisme organique, elle a un impact sur les fonctions du système nerveux et ceci se traduit par un retentissement des transmissions, une réduction du pouvoir d'attention ; ralentissement de la réflexion, réduction des perceptions sensorielles accompagnés surtout d'une inhibition des fonctions psychiques (désintérêt-perte de l'estime de soi – régression de la motivation)

Il est nécessaire de souligner qu'en l'absence de statistiques fiables menées à travers des enquêtes épidémiologiques permettant de mieux cerner ce syndrome, nous resterons prudents quant aux hypothèses déjà formulées mettant en scène le volume horaire et surtout les considérations relatives à la durée et la qualité de travail ainsi qu'à la nature du travail et sa répartition dans le temps à travers les différentes fluctuations (journalière – hebdomadaire – mensuelle - annuelle).

1 - Les rythmes biologiques : on sait qu'il existe des variations de l'activité humaine au cours des 24 heures, la plus évidente étant l'alternance veille sommeil .L'étude de la chronobiologie s'est beaucoup développée pour mettre en évidence des variations régulières de beaucoup de fonctions et de comportements au cours du nyctémère. Les sécrétions hormonales subissent des fluctuations

régulières au cours des 24 heures ; la température du corps varie d'un degré entre 09 heures du matin et 05 heures du soir ; la résistance aux agressions et à la fatigue.

Les travaux de (Bechterew et ceux de Kraepelin) cité par (Vermeil, 1979) ont mis en évidence les fluctuations régulières de la vitesse des processus psychiques et du rendement du travail. La vitesse des réactions, la qualité des représentations et des associations d'idées augmentent rapidement au début de la matinée et restent élevées jusqu'à 11-12 heures. Elles subissent ensuite une baisse nette et quasi constante entre 12 et 13 heures, basses jusqu'à 15 ou 16 heures pour remonter ensuite et connaître un nouveau maximum entre 17 et 21 heures. Cette baisse des performances du milieu de la journée n'est pas interprétée uniquement comme signe de fatigue car la remontée des performances à partir de 16 heures se produit même si le sujet continue à travailler.

Nous connaissons tous cette baisse de rendement et de disponibilité du début de l'après-midi et nous l'attribuons à la faim avant le repas, aux lourdeurs de la digestion (Hellpach) cité par (Vermeil, 1979).

Magnin, cité par De Peretti. (1994) insistait régulièrement pour que : « les institutions scolaires prennent mieux en compte les besoins et les rythmes biologiques ou psychologiques et intellectuels des enfants pour éviter que les exigences de l'école ne s'y opposent, mettant ainsi les enfants en difficulté ». Selon lui, tout déficit en sommeil ou une mauvaise nutrition crée : « la fatigue importée » à l'école, génératrice d'inattention et de diminution des capacités de mémorisation.

Magnin s'interroge sur le lien entre la biologie et l'éducation et il plaide pour : « le rétablissement de l'harmonie rythmique et de la cohérence entre les exigences de l'épanouissement vital et celles du cadre éducatif ».

Tous les auteurs s'accordent à dire que la fatigue physique ou psychique, tient à de nombreux facteurs ; ceux propres à l'enfant (maladies, déficits) et ceux dus à des perturbations familiales ou sociales. Dans ce sens, Magnin interpelle tous les acteurs à synchroniser les rythmes biologiques, sociaux, familiaux et scolaires des enfants. Il souligne que les connexions inter neuronales vont se construire étape par étape, confrontées aux circonstances et aux impulsions du milieu.

Ici apparaît une notion fondamentale en hygiène du travail : le repos de la journée et de la semaine ne sont pas équivalents, le repos insuffisant d'une ou plusieurs journées, n'est pas compensé ou est très mal compensé par une augmentation du repos hebdomadaire. L'équilibre indispensable entre les divers types d'activités d'un individu (sommeil – réveil, travail – loisir, effort – repos, mouvement mobilité) doit se rechercher en priorité dans ce cadre.

Ainsi si les rythmes scolaires respectaient les périodicités d'activité et de repos et les rythmes endogènes des enfants, l'organisation de la vie scolaire serait conforme aux capacités physiologiques des enfants.

A propos d'aménagement du temps de l'enfant, Reinberg et Vermeil soulignent que : « comme pour la nourriture du corps, celle de l'esprit demande, pour être digérée, des repas raisonnables, séparés par des intervalles suffisants ».

Rythmes d'apprentissage et rythmes scolaires :

Le contenu des réactions émanant des enseignants en rapport avec cette relation corrélative conduisent vers des images ou de nouveaux enjeux du temps scolaire. Les enseignants sont notamment confrontés à l'importance du nombre des élèves en difficulté d'apprentissage, la problématique de massification des élèves en situation classe et la possibilité de superposer les rythmes d'apprentissage sur les rythmes scolaires.

Ce constat des premiers acteurs pédagogiques fait état d'une pluralité de niveaux de réceptivité et de disponibilité intellectuelle ils soulignent qu'à un certain moment de la journée l'écoute faiblit, les élèves baillent et deviennent de plus en plus calmes. L'année présente également des périodes où sont relevées des baisses de régime sensibles. Le lien a bien sûr été établi entre les fluctuations d'efficacité au cours d'une journée, d'une semaine, d'un mois ou d'une année et le découpage du temps scolaire. Lambert cité par (Testu., 2000) l'a déjà remarqué, lorsqu'elle évoque : « les performances journalières des élèves « fluctuent selon le profil généralement rencontré: progression le matin, creux d'après déjeuner et nouvelle progression l'après-midi »

Pour Chabert-Ménager, (1996) la conclusion n'est pas difficile à formuler : il y a dysharmonie entre l'horloge biologique des élèves et le rythme qui leur est imposé. Devant ces situations pédagogiques, l'enseignant doit moduler son message en s'adaptant aux rythmes différenciés des élèves ou à ceux aux prises à des difficultés d'apprentissage et d'adaptation plus ou moins lourdes nécessitent ainsi des interventions ciblées et plus soutenues

Avant-même la dernière réforme (2004) du système éducatif, les enseignants déploraient le manque de temps pour intervenir auprès des élèves en classe. Surtout lors de la construction des fondamentaux ou communément connus sous le nom de socle de base des premiers apprentissages.

Pour l'enseignant l'apprentissage des élèves est un but lointain et incertain vers lequel tend son action, point de vue corroboré par (Saujat in ursp, 1998) qui dit : « En effet, l'apprentissage ne se fait pas dans l'instant; il se distribue dans le temps ».

Cette contrainte temporelle est donc à considérer aussi bien du point de vue de l'activité enseignante que du point de vue de celle des élèves.

Nous pouvons en conclure aussi que les horaires scolaires sont les mêmes pour tous les élèves, alors que le temps dont ils ont besoin pour apprendre est fort inégal, pour mieux nous expliciter, certains élèves ont une cadence de travail très lente ils ont besoin pour s'investir dans le programme de

passer 26h par semaine concentrés sur une tâche d'apprentissage. Inversement, pour d'autres élèves ce même temps leur paraît excessif et exige dans ce sens qu'on leur ménage moins de temps afin de se consacrer à d'autres domaines d'épanouissement.

Perrenoud(2006), réagit à ce propos en énonçant avec justesse le délicat problème des rythmes d'apprentissage qui reste selon lui en deçà de l'analyse que l'on peut en faire : « la réalité de différences de rythme est là, On se heurte au problème de la gestion de l'hétérogénéité. Il ajoute dans ce sens, pour mieux gérer cette relation différente et obligatoire entre les rythmes d'apprentissage et les rythmes scolaires : « accroître le temps investi dans les apprentissages implique avant tout d'améliorer la manière dont les enfants travaillent, de leur fournir les étayages et la sécurité affective dont ils ont besoin pour affronter, dans la sérénité la nouveauté et l'inconnu.

Suchaut(2009), indique qu'une première mesure de l'efficacité du temps sur les élèves peut être réalisée en mettant en correspondance les durées globales du temps d'enseignement et la réussite des élèves. Selon lui, il s'agit alors de tester empiriquement la relation qui pourrait paraître évidente entre la quantité de temps et les résultats sur les élèves. Pour Husén(1972) cité par Suchaut(2009), les études internationales ne parviennent pourtant pas à établir des relations stables entre ces deux éléments. A un niveau d'analyse inférieur, beaucoup de travaux se sont intéressés à la relation entre le temps alloué aux disciplines et les apprentissages des élèves. Les recherches les plus significatives ont été conduites dans le contexte anglo-saxon et fournissent des résultats parfois contradictoires. Si certaines recherches mettent en évidence le lien entre le volume d'heures alloué à une discipline et les apprentissages des élèves (Stallings, Kaskowitz, 1974 ; Harnischfeger, Wiley, 1977), cités par Suchaut, (2009), d'autres ne confirment pas ces résultats (Lee *et al* ; 1981).

En effet, la mesure de ce temps est souvent imprécise car basée principalement sur les déclarations des enseignants sur la base de questionnaires et rarement le fait d'observations minutieuses dans les classes.

Les études françaises menées à ce même niveau d'analyse sont beaucoup plus rares, elles permettent toutefois de mettre en évidence de fortes relations entre temps alloué et apprentissages des élèves.

6 - 3 Testing des hypothèses opérationnelles

L'analyse sommaire des résultats obtenus à travers cette exploration du système représentationnel des enseignants du cycle primaire et relatif à quelques établissements scolaires, effectuée par l'application du modèle des schèmes cognitifs de base ; nous a permis de localiser la centralité de ce système constitué essentiellement de l'élément « absentéisme ».

Cet objet considéré comme saillant et prégnant, Moscovici (1961), souligne que les propriétés fondamentales des éléments centraux est leur saillance et du fait qu'ils soient plus facilement repérables, accessible que les autres éléments, car ils permettent de mieux étayer l'organisation du système représentationnel.

L'absentéisme, occupe donc plus d'espace et mobilise plus d'énergie dans les représentations sociales des enseignants, cet élément est caractérisé d'être le plus significatif, l'élément déterminant dans le schéma organisationnel des éléments satellitaires qui le contourne ceci nous laisse confirmer l'hypothèse partielle.

En effet les enseignants considèrent l'association des rythmes scolaires à l'absentéisme une autre fois, la signification du temps matériel et ses effets sur la présence de l'élève en situation classe.

Quant aux autres éléments, nous relevons un seul élément périphérique (rythmes d'apprentissage) confirmé dans ce statut ; les autres éléments parus dans les configurations associatives à savoir :

-La massification des contenus ; qui selon le discours formel ou informel émanant du corps des enseignants laisse apparaître une préoccupation majeure sur la nature de l'encyclopédisme exercé dans l'élaboration des programmes, qui ne cessent de connaître une prédominance des approches notionnelles au détriment des savoirs utiles et opérationnels .Quant au volet relatif à l'état de santé organique et psychique de l'élève,nous nous sommes confrontés à des difficultés lors de la formulation des hypothèses,à cause de la relation étanche entre le soma et le psyché surtout dans un processus d'apprentissage certains enseignants pensent que le syndrome de fatigue scolaire pouvait englober : le déficit en sommeil,l'ennui et l'angoisse et le non-respect de développement de l'élève ;par contre une autre composante de cette population voit la nécessité de scinder la fatigue en plusieurs facteurs à savoir :

-Le déficit en sommeil ;l'ennui et l'angoisse ;le non-respect du développement ;qui confirment une fois de plus le rapport du physiologique et du psychologique durant le développement, d'ailleurs Vermeil confirme cette thèse en parlant de normes de sommeil,l'arrangement convenable des repas, le besoin de mouvement, de plein air de lumière,si important pour le développement et il évoque aussi dans d'autres recherches l'importance des rythmes vitaux en relation avec le métabolisme du corps de l'élève,sans pour autant oublier les rythmes internes une symbolique qui veut dire certainement l'horloge biologique.Les éléments pré cités ont tous eu un statut d'éléments périphériques suractivés ; confirmant ainsi les autres hypothèses partielles.

Les fréquences cumulées à travers les différentes rubriques, traduisent le caractère dysfonctionnel lié à la notion des rythmes secondaires exprimés par les représentations sociales des enseignants. Le rapprochement sémantique des unités significatives, dénote un dysfonctionnement hautement

significatif dans la mesure où la somme des facteurs s'élève à 99,88, il apparaît hautement significatif.

Globalement les représentations sociales au vue du conglomérat de référents moyen expliquent un dysfonctionnement et ceci à travers l'utilisation de la carte associative. Par conséquent, notre hypothèse générale se confirme.

6 - 4 Synthèse des résultats :

Les différents décryptages, successifs dans leurs superpositions et articulations, permettent de mettre à jour une construction du « déjà là », complexe et composite dans sa structure et reposant sur des images initiales récoltées lors de la pré-enquête. Quelques unes ont tenté de devenir réelles au terme de l'enquête proprement dite quant aux autres, elles se sont éclipsées en laissant l'espace à d'autres configurations associatives au mot inducteur, rythmes scolaires.

Au terme de cette enquête certaines images perdurent et occupent plus d'espace dans le système représentationnel tel que l'absentéisme, expliquant un manque d'assiduité en direction d'un travail donné ; souvent généré par une multitude de facteurs tels que la massification disciplinaire ou, en termes de taille des groupes de classe ; sinon il peut déclencher des déviances entraînant des conduites violentes ou des formes de dépressivité.

Pour cette raison, l'absentéisme présente plusieurs facettes, nous citerons à titre indicatif le manque de motivation, le consumérisme scolaire où l'apprenant choisit la journée de sa désertion scolaire suite à une démobilisation provoquée par des pairs ou par un manque d'organisation de l'institution scolaire.

Après avoir déterminé le noyau central, les éléments périphériques viennent dessiner les contours du système représentationnel, ces derniers sont caractérisés comme étant non fonctionnels tels que l'ennui et l'angoisse : un état et un vécu d'inadaptation psychologique accompagné de syndrome de fatigue et de vulnérabilité provoquant une lourdeur de la journée scolaire. La massification des contenus scolaires, une problématique reflétant la densité informationnelle sous la forme de contenu encyclopédique, entraîne des programmes désuets où le sens devient anonyme.

La fatigue scolaire, est le symptôme de journées scolaires chargées avec des fluctuations anti physiologique provoquant une vulnérabilité bio psychologique. Quant aux rythmes d'apprentissage, ils présentent une configuration compatible aux rythmes scolaires, tant il est difficile de les détacher. En effet les rythmes d'apprentissage amorcent la modification d'un comportement et un développement en savoirs et en connaissances; cette transformation ne peut se faire dans l'immédiat, elle se fait selon une distribution dans le temps qui reste à l'écoute du développement de l'enfant élève. Cet élément périphérique est suractivé à la différence des autres.

Le sommeil, besoin physiologique, reste un régulateur des différentes fluctuations des périodicités scolaires car il permet le rétablissement du soma et la réceptivité des fonctions cérébrales. En conclusion, la conjonction des images complexes a délimité un espace sphérique d'images de scènes et d'échanges sur lesquels vont se tisser /se construire des pratiques éducatives et pédagogiques.

Conclusion :

Pour libérer la dernière phase de cette recherche et conclure cette modeste entreprise ou couper, comme disait « Flaubert », le cordon ombilical qui relie l'œuvre (la recherche) à son auteur ; nous considérons ce moment délicat et si difficile pour tenter de regrouper toutes les idées, les connaissances, la démarche méthodologique et les référents théoriques. A ce propos ; nous ressentons d'une part le besoin d'éclairer les limites et les résultats de ce travail et d'autres part de présenter les mobiles et justifications des insuffisances observées durant la réalisation de cette réflexion.

S'agissant des insuffisances, tout le long du versant de l'analyse qualitative, nous ne nous sommes pas investis dans l'approche clinique qui sans doute permet des analyses fines sur le comment et le pourquoi ? Accompagnée d'interprétations plus pénétrantes des différentes images construites à partir des représentations sociales des rythmes scolaires.

Nous pensons que le choix de l'approche psychosociale utilisée était délibérée et ceci en fonction de la nature du thème et des motivations de la recherche. En parallèle, nous nous sommes placés dans une perspective affichée qui est de l'ordre éducatif dispersée dans un champ de représentations sociales qui est d'un statut intra psychique.

Ce caractère exploratoire des représentations sociales, nous a énormément aidé dans la réalisation d'une sorte de percée afin de décrypter les images cachées voir véhiculées par la corporation des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires. Ceci nous a permis de découvrir la structure et quelques fragments ou parcelles constituant le contenu du système représentationnel des enseignants en direction des rythmes scolaires.

Ceci dit, nous tenons à afficher un préalable qui nous a énormément aidé à explorer le savoir naïf relatif aux rythmes scolaires qui dépend d'un ancrage historique, car le temps scolaire à l'école algérienne résulte des premières propositions et applications des scénarios de l'aménagement du temps scolaire, en l'occurrence les synchroniseurs socio culturels et même environnementaux et écologiques. C'est le cas des régions du grand sud mais souvent cette synchronisation dépend essentiellement des circonstances politiques dictées par les contraintes économiques.

Au vu de la diversité des propositions relatives à la temporalité scolaire, nous relevons néanmoins le manque de moyens d'évaluation et d'exploitation de toutes ces expériences qui pourraient nous informer sur les performances scolaires mais aussi sur le plan des rythmes circadiens et chronopsychologiques permettant ainsi d'apprécier la pertinence de telle organisation du temps scolaire au détriment d'une autre afin de préconiser l'adoption d'un nouvel aménagement du temps scolaire. Notre recherche, ne peut s'inscrire dans la dimension des études appliquées, type expérimentales mais elle peut être d'un apport pour contribuer à circonscrire les éléments psychosociaux en apportant des informations et des connaissances sur l'impact des facteurs sociaux du temps scolaire. L'objectif de notre recherche est de dégager des zones de similitudes ou des contenus différentiels relatifs aux représentations sociales en direction des rythmes scolaires des enseignants du cycle primaire.

Ainsi nous avons opté pour une démarche pluri méthodologique (carte associative – méthode d'évocation-modèle des schèmes cognitifs de base). Les résultats obtenus dans l'enquête proprement dite demeurent vraisemblablement indicatifs mais pas généralisables mais dévoilent une réalité institutionnelle faisant partie des pratiques et stratégies pédagogiques.

Rythmes scolaires ; qui s'expliquent par les transformations des conduites des enseignants et la pluralité des significations corrélées au paradigme de son interprétation, ceci nous a donné des associations à travers le MSCB où l'élément central n'est que : l'absentéisme quant aux éléments périphériques qui contournent la centralité tous suractivés pouvant endosser le statut d'élément central tel que : la fatigue scolaire - l'ennui et l'anxiété - rythmes d'apprentissage - déficit en sommeil - massification des contenus de programmes.

Pour clore, nous tenons à faire un appel aux décideurs, responsables de l'éducation et de l'épanouissement des générations montantes de tenir compte de :

- 1 - L'aménagement de la journée et de la semaine scolaire, en respectant les rythmicités journalières psychologiques des élèves, en ciblant au mieux les moments féconds en vigilance et en réceptivité intellectuelle et en évitant les moments les moins féconds ou « creux » reconnus par la non disponibilité cognitive ;
- 2 - Prendre en compte les facteurs influençant les rythmes psychophysiologiques tels que l'âge des enfants et la nature des tâches à faire et à maîtriser ;
- 3 - La synchronisation de l'horloge interne de l'élève avec les autres facteurs sociaux du temps scolaire ;
- 4 - Promouvoir la recherche appliquée en chronobiologie et en chronopsychologie afin de parer aux insuffisances des études aussi bien expérimentales qu'épidémiologiques ;

5 - Encourager la recherche en chrono psychologie et en chrono pédagogie, afin de déterminer les modes d'apprentissage et les didactiques appropriés en fonction du facteur temps et des autres variables psychologiques.

Pour conclure, nous retiendrons la thèse avancée par Reinberg et Vermeil relative à l'aménagement du temps de l'enfant(Rythmes scolaires : le blocage des adultes. Le Monde du 20 Octobre 1995) :

« Comme pour la nourriture du corps, celle de l'esprit demande, pour être digérée, des repas raisonnables, séparés par des intervalles suffisants ».

BIBLIOGRAPHIE

A/ Mots Clefs :

B/ Bibliographie citée :

A/ Mots clefs relatifs à la recherche : Seuls sont retenus les termes et vocables précisément opérants pour l'accès à l'objet, aux thèmes, aux populations et à la méthodologie de recherche.

1 - Concepts de base :

Représentations sociales - rythmes scolaires – chronobiologie – chrono psychologie – enseignant du cycle primaire.

2 - Populations :

Enseignants du cycle primaire.

3 - Thèmes :

Surcharge du volume horaire – synchroniseurs du temps scolaire - fonctions mentales - adaptation psychologique – encyclopédisme-développement de l'enfant élève - fatigue scolaire – absentéisme – déficit en sommeil - ennui et angoisse – massification-rythmes des apprentissages.

4 - Méthodologie :

Carte associative ;

Modèle des schèmes cognitifs de base ;

Méthode d'évocation de Vergès.

BIBLIOGRAPHIE CITEE

- Abric, J.C. (1997) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 2^e Ed, p .12.
- Aubert, J.L. (2007).*Une petite psychologie de l'élève*. Paris : Ed Dunod, p. 4.
- Anzieu, D et al. (1974) *Psychanalyse du génie créateur*. Paris : Dunod, p. 290.
- Abric, JC.(1997) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Ed PUF, p. 183.
- Ardoino, J. *Les Avatars de l'éducation*. Paris : Ed PUF, 2000 p. 26.
- Abric, JC (dir)(1997). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Paris : Ed Erèse, p.15.
- Altet, M. (2003). *Les pédagogies de l'apprentissage*.Paris :Ed PUF, p. 36.
- Benoit, O; Forêt, J.(1995) *Le sommeil humain*. Paris : Masson.
- Bloch, U.*Les niveaux de vigilance et l'attention*. Paris : PUF, vol 3, 1973 p 83 – 130.
- Benbouzid, B. *Il n'y a pas un échec de la réforme mais des déséquilibres...* In *quotidien El Watan N°52598 du 22 Avril 2008*. Nabila, A. Rubrique Education Nationale.
- Bachelard G. (1977) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Ed Urin, p. 15.
- Benoit, O ; Forêt, J.(1995) *Le sommeil humain*. Paris : Masson.
- Beugnet –Lambert, C, (1988)*Etude épigénétique des rythmes d'activités psychologiques chez l'enfant et son application en psychologie de l'éducation in Leconte ,P et coll.,chronopsychologie .rythmes et activités humaines ,Lille :presse universitaire de Lille :131-256*
- Beugnet –Lambert ,C.,Lancry ,A., Leconte,P.,(1988)*chronopsychologie ,rythmes et activités humaines.lille :pul,p :342*
- Bray, V ; Carrette, A ; De France ; Kahn, S.(2006) *Les compétences à l'école*. Bruxelles : Ed de Boeck.
- Bonardi,C;Roussiau ,N.(2006)les représentations sociales .Paris:Dunod 1999p
- Borbalan, R ;RuanaBorbalan, JC. *Une notion clef des sciences humaines*. Paris : In Sciences humaines n° 17, Avril 1993, p.16.
- Sandrin Berthon, B. *Apprendre la santé à l'école*. Paris : Ed ESF. 1997 p : 64.
- Casals Ferré, M.P ; Rossi, P.(1998) *Eléments de psychologie sociale*, Paris : Armand Colin, p.45 – 46.
- Chappa. *Les représentations du monde comme tremplin pédagogique, en sciences humaines*. N° 27, Avril 1993, p.30.
- Clenet, J.(1988) *Représentations, formations et alternances développement*. Paris : Ed

- L'Harmattan, Paris, p. 51.
- Clausse, A.(1975) *La relativité éducationnelle*. Paris – Bruxelles : Nathan-Labor. p. 190.
- Cathéline, N.(2007) *Psychopathologie de la scolarité*. Paris : Ed Masson, p. 282
- Chabert, G. (1996) *Ménager des élève sans difficultés*. Paris : Ed. L'harmattan, p. 55.
- Camus, JF.(1996) *La psychologie cognitive et l'attention* Paris : Masson, Armand Colin.
- Chabrun, C. *Rendre le temps à l'enfant pour construire un individu*. Bruxelles : Résonances, Mars 2003.
- Denis, M. Ghiglione J.F.; Braner, R ; J.S *in série de conférences sur : La représentation sociale*. Maache, Y ; Kouira, D et autres, Constantine Algérie, Ed : UMC, 2002 p. 6.
- Donnadien, B. ; Genthon, M. ; Vial, M.(1988) *Les théories de l'apprentissage*. Paris : Ed. Masson, p.57.
- De Rosnay, J. (1975) *La macroscopie*. Paris : Ed. Le Seuil, p. 26.
- Develay, M. (2007) *Donner du sens à l'école*. Paris : Ed ESF, p.41.
- Develay, M. (2007) *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : Ed ESF, p.15.
- Denis, M. (1989) *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Devolve, N. ; Jeunier, B. *Effets de la durée du week- end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours des lundis*. Paris : In Revue Française de pédagogie : 126, 1999 p. 111 – 117.
- De Peretti, C. *Revue française de pédagogie*. n°109, 1994 p.156-157.
- Durkheim, E.(1991) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Le livre de poche, p.71.
- Duffy,JF.,Kronauer ,R.E.,Czeider ,C.A (1996)*phase sleeping human circadian rhythms influence of sleep timing ,social contact and light exposure ,journal physiol.,495,289-297*
- Flament C., Rouquette ML.,(2003), « *Anatomie des idées ordinaires* » Ed. Armand Colin, Paris, p. 13-14.
- Flament, C. (2003), Rouquette ML., « *Anatomie des idées ordinaires* » Paris : Ed. Armand Colin, p. 13-14.
- Folkard S., Monk, T.H (1980)*circadian rhythms in human memory .british journal of psychology,71,295-307*
- Folkard and coll(1977)*time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaningful material british journal of psychology ,68 :45-50*
- Fraisse, P.(1980) *Elément de chronobiologie, in travail humain*. n°2,p. 354.
- Fraisse, P. (1967) *Psychologie du temps*. Paris, 2^{ème} Ed PUF, p.10.

- Frriman. (1940), cité par Testu,F. *Chrono psychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson.2000
- Gaona'ch, D. ; Golder C. (dir) (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris. Ed : Hachette éducation, p. 457.
- Gates ,A.I (1916)*variations in efficieny during the day ,tugether with the practice effects ,sex differences and correlations* .University of California Publications in Psychology ,2,1-156
- Giordan, A. ; Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Ed Delachaux ; Niestlé, p.
- Georges, C. (1988) *Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales dans*** Halberg, F. ; Reinberg, A. *Les rythmes circadiens et rythmes de basses fréquences en physiologie humaine*. Paris : Journal de Physiologie vol 59, 1967 p.117 – 200.
- Halberg, F.(1979)*Les rythmes biologiques et leur mécanismes : base du développement de la chrono psychologie et de la chrono étiologie* in Fraisse P et coll du temps biologique au temps psychologie. Paris : PUF.
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Ed Hatier,p.3.
- Jodelet, D. (1991)*Les représentations sociales*. Paris : PUF, p.51.
- Jodelet, D. (1997) *Représentation sociale et phénomène concept et théorie en psychologie sociale*. Sous la direction de Moscovici, S. Paris : PUF Le psychologue. p.371.
- Jumel, B. et all. (2004)*Le travail de psychologue dans l'école*. Paris : Ed Dunod, p.49.
- Kaïs, R. (1976) *L'appareil psychique groupal*. Paris : Ed Dunod, p.19-22.
- Lambert, C. ; Le Comte, L. *La chrono psychologie à l'école*. In : Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignant sous la direction de Gaonach D., et Golder C., Paris : Ed Hachette Educ. 1995 p. 456
- Lambert, C. ; Le Comte, L. *Les rythmicités de l'effcience attentionnelle : apports théoriques et réflexions pratiques. Habitation à diriger des recherches*. Université de Lille III. 1991
- LAFON, R.(1997) *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatre de l'enfant*. Paris : PUF 6^{ème} éd,p.921.
- Levy –Bruhel. *Les fonctions mentales dans les sociétés primitives* Paris E d réalié par brunet et tremblay 2002 consulté en juin 2007 [http classique.uqac.ca/](http://classique.uqac.ca/)
- Lieury, A. (2008) *Psychologie cognitive*. Paris : Ed Dunod, 2008 p.218.
- Lebbe-Berrier, P. *Pouvoir et curiosité du travailleur*. Paris : social BA ESF, P.31.
- Lecomte, P. *Des rythmes biologiques aux rythmes psychologiques*. In :Lecomte, P. ;

- Lombert, C. ; Lancry, A. (EDS). *Chronopsychologie : rythmes et activités humaines*. Lille: PU de Lille, 1988 p 17–130.
- Lukes, S. (1973.); Durkheim, E. *His life and work*. lance The penguin Press.
- Lindsay, Ph. ; Normand, D. (1980) *Traitement de l'information et comportement humain*. Ed Etudes vivantes, Mont Réal, Paris.
- Le Floc'h, N (2005). *Approche éco systémique des rythmicités attentionnelles de l'enfant .étude des effets des aménagements du temps scolaire,des loisirs collectifs et du travail parental sur les niveaux et les variations de l'attention de l'enfant de 05à 10 ans*. Thèse de psychologie. Université François Rabelais. Tours France.
- Magnin,P (1990).*Le sommeil et le rêve*. Paris.
- Merieu, P. (2004)*Faire l'école, faire la classe*. Paris : Edition ESF. p.33.
- Meirieu, P. (1992) *L'école mode d'emploi*. Paris : Edition ESF, p.97.
- Meirieu, P. *L'univers du tableau*. Paris : Edition ESF. p.245.
- Meirieu, P. (1989) *Apprendre....oui mais comment ?* Paris : ESF, p.57.
- Meirieu, P. (2006) *L'école : principes pour une institution, faire l'école, faire la classe*. Paris 2° Ed ESF, p.37.
- Mekidèche, T., *Gestion du temps à l'école fondamentale*. In : pratiques psychologiques, l'enfant à l'école. v1n :1/98, Alger, éd : INSP. p.151.
- Mialaret, G. (1979) *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF. p. 204
- Montagner, H. (2003) *Chronobiologie et chrono psychologie à l'école*. In : résonance, Bruxelles: Revue URSP,2003 p. 08.
- Montagner, H. ; Testu, F. Rythmicité biologique, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Pathologie* 44, 1996 p.519 – 533.
- Montagner, H. (2006) *L'arbre enfant*. Paris, Ed : Odile Jacob. 2006 p. 353.
- Montagner, H. Directeur de recherche à l'INSERM, UMR, CNRS, 5543. Université Bordeaux 2, 2005. Rapport : *Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire à l'école primaire à partir de données de la chronobiologie et de la chrono psychologie*.
- Montagner, H. (1983) *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*. Stock Paris.
- Montagner, H. Chronobiologie et chrono psychologie à l'école. In : résonance, Bruxelles : Revue Ergonomie, 2003 p.08.
- Montagner, H. (1983) *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*. Edition Stock Paris.

- Montagner, H. (2002) *L'enfant la vraie question de l'école*. Paris : Edition Odile Jacob.
- Moscovici, S. Préface dans Huzlich, C. *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*. Mouton et coll, Paris 1969.
- Moscovici, S. (1989) *Des représentations collectives aux représentations sociales*. In : Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : Collection sociologie d'aujourd'hui PUF, p.64.
- Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, p. 24.
- Mugny ; Carogati, cités par Abric, J C. *Pratiques sociales et représentation*. 1985.
- Mugny, G ; Doise, W ; Perret –Clermont. *Conflit de centration et progrès cognitif*. Paris : Bulletin de psychologie N° 3231, 1975-1975 p. 199 – 204.
- Mugny G, Doise W, Perret –Clermont, (1975-1975) <<Conflit de centration et progrès cognitif>>, Bulletin de psychologie N° 3231, p : 199 – 204.
- Perruchet, P. *Les automatismes cognitifs* Bruxelles : Ed. Mardaga.
- Piaget.J.(1987) *études de psychologie*. Paris : Ed Gallimard p. 36 – 37.
- Postic, M ; Deketel, J M. (1988) *Observer les structures éducatives*. Paris : PUF. p. 13.
- Poulizac, H. (1979) *Le temps du sommeil chez l'enfant*. Paris : Stock.
- Reinberg, A. In *Vers l'éducation nouvelle*. Paris : Revue CEMEA. Numéro hors série les rythmes biologiques maître de recherche au CNRS, 1979.
- Reinberg, A. (1997) *Les rythmes biologiques*. Que sais-je ? Ed Flammarion, Paris. p.127.
- Rouquette, ML. ; Rateau, P.(1998) *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : PUF , p.59.
- Reinberg, A. ; Vermeil, G. *Rythmes scolaires : le blocage des adultes*. In : Journal Le Monde 1995.
- Reinberg, A E ; Touitou, Y. *Synchronization and dyschronization oh human circadian rhythms*. In : PatholBiol , vol.44. 1996 p. 487, 495.
- Reinberg,A;Ghata,J.*Les rythmes biologiques* .4^{ème} édition, Paris : PUF.p
- Richard,A.*Le cartable en sixième : son poids,son contenu*. Grenoble: CHU de Grenoble mémoire pour le diplôme d'état de masseur kinnésithérapeute.
- Inserm.*Rythmes de l'enfant de l'horloge biologique aux rythmes scolaires* .Paris: les éditions INSERM 2001.
- Ronadozzo, A C. *Cognitive function following acute sleep restriction*. In : children ages, 10-14, sleep. vol 21, 1998 p. 261 – 868.
- Saujat, F. In: Revue URSP. p. 53.

- Seca, J M. (2001) *Les représentations sociales*. Paris : Ed. Armand Colin, p. 21-22.
- Senor, D. *Favoriser les apprentissages en repensant le temps et les espaces*. In : résonances, Bruxelles. 2003 p. 5.
- Sillamy, N. (1994) *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Ed Larousse p:228.
- Sperandio, J C. (1984) *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson p : 20.
- Testu, F. (1984) *Chrono psychologie et rythmes de vie*. Paris : Ed Masson. p : 115.
- Testu, F. (2008) *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. Paris : Ed Masson. p.4.
- Testu, F. ;Clarisse, R. *Time of day of week effect ou mnemonic performance chronobiol, vol.16. 1999 p. 497 – 503*.
- Testu, F. (1993) *Chrono psychologie et rythmes scolaires*. Paris : Masson. p. 05.
- Toualbi, N. *Défis et enjeux d'une société en mutation*. In : document PARE, Refonte pédagogique en Algérie. Publication UNESCO, 2004 p. 20.
- Varela, F. (1989) *Anatomie et connaissance*. Paris : Ed. Le Seuil. p. 7-16.
- Vergès, P. *Représentations sociales, et périphériques, indifférents, d'une minorité: méthodes d'approche*. Ed1995, les cahiers internationaux de psychologie sociale, 28, 27-95.
- Vergès, P *L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation* .1992 bulletin de psychologie, xlv, 504, 203-209.
- Vermeil, G. (1987) *La fatigue à l'école*. Paris : Ed ESF. p.49.
- Viallet, F. *Les représentations pré scientifiques et l'utilisation des connaissances*. In Revue : Pour N°49, 1976 p. 15 à 20.
- Vidailhet, M ; Vidailhet, C ; Maret, M. (2006) *Pédiatrie, pédopsychiatrie : soins infirmiers*. Paris : Elsevier Masson, p. 69-70.

Webographie

<http://www.academie-medecine.fr> Bull. Acad. NatleMéd, 2010, Tome 194, No 1, 107-122.

Site consulté le 20/10/2010.

T(124) K. La cognitique. Base de données en cognitique (<http://www.k.lacognitique.com>)
éducation 1995 site consulté le 10/2009 p : 456.

http://www.eduquerensemble.fr/e_upload/pdf/suchaut_temps_scolaire.pdf site consulté le 11/2010.

Site sur les conclusions des expériences genevoises Philippe Perrenoud.

(à propos des rythmes d'apprentissage) consulté 03/2009.